Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370299
Centre d'intérêt: 260

Ducharme, Louise.

Scolarisation précoce d'enfants déficients mentaux de quatre (4) à cinq (5) ans ayant deux (2) ans de retard de développement / [Louise Ducharme, chercheur ; Gilles Pichette, responsable du projet] ; Commission scolaire Montcalm. -- [Québec] : La Commission, 1981.
159 f. en foliation multiple : graph. ; 28 cm.

Titre de la p. de faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final. Comprend une bibliogr.

Cote Dewey: 371.928'09714/D826s Cote LC: LC/4634.2/.Q3

Descripteur(s): *Education spéciale *Enfant inadapté *Déficient mental *Développement mental *Développement du langage *Relations parents-école *Socialisation *Autonomie *Motricité *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre de développement Champfleury (Québec, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Scolarisation précoce

L'objectif de ce projet est d'évaluer l'impact d'une stimulation simultanée en milieu scolaire et familial d'enfants déficients mentaux moyens de quatre et cinq ans, présentant des retards d'environ deux ans dans la majorité des domaines de développement. L'intervention vise à réduire l'écart entre le niveau de développement et l'âge chronologique dans les secteurs de la motricité, du graphisme, du langage et des connaissances; elle vise aussi à favoriser l'acceptation de l'enfant dans son entité par tous les membres de la famille.

L'intervention a eu lieu en 1980-1981 auprès de six élèves regroupés dans une classe sise dans une école spéciale d'enfants déficients mentaux moyens et légers. Le développement des enfants a été mesuré en début et en fin d'année à l'aide de l'échelle de développement de Maurice Harvey. On a utilisé une programmation élaborée par le Centre de développement Champfleury de Québec pour travailler sur cinq domaines: conceptualisation, motricité fine, motricité globale, autonomie et socialisation. Trois programmes ont été utilisés pour la stimulation du langage: le programme de stimulation Peabody de niveau préparatoire, le Programme d'exercices du langage et le programme ELI (Environmental language inventory). Ces instruments sont reproduits en annexe.

Lors de la seconde évaluation à l'aide du test de Maurice Harvey, tous les élèves ont réalisé des progrès appréciables en terme de mois et de quotients de développement. Leur rythme de développement s'est accru et par le fait même, ils ont comblé une certaine partie de leurs retards. L'autonomie est le secteur qui a été le plus amélioré et la

motricité le moins amélioré; dans ce dernier domaine, des progrès notables ont pu être observés même s'ils n'ont pu être quantifiés. Quant à l'aide du travailleur social sur le plan familial, elle a contribué à modifier plusieurs dynamiques familiales et attitudes parentales.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Montcalm
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370299

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

Rapport final

Août '81

Scolarisation précoce d'enfants déficients mentaux de quatre (4) à cinq (5) ans ayant deux (2) ans de retard de développement

Commission scolaire Montcalm

TABLE DES MATIERES

		Page
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire Ecole(s)	1
3.	Membres de l'équipe de recherche et d'intervention	1
4.	Plan de la recherche	
	4.1 Modèle d'organisation	
	a) spécification des difficultés des élèves	2
	b) nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment	4
	c) groupe-âge et sexe	4
	d) localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier	4
	e) organisation humaine et physique de l'école	4
	f) identification des intervenants	7
	g) assiette-horaire	12
	h) facteurs géographiques	16
	i) ententes de services avec le ministère des affaires sociales	16
	j) problématique de l'organisation de la commission scolaire	17
	k) objectifs de ce type d'organisation	21
	l) facteurs socio-économiques	21
	4.2 Objectifs de la recherche	22
	4.3 Hypothèses posées s'il y a lieu	24
	4.4 Elaboration du modèle d'intervention	25
	4.5 Evaluation du modèle d'intervention	42
5.	Impact social	72
6.	Recommandations	74
7.	Bibliographie	77
8.	Sommaire du projet: feuille synthèse	78
9.	Budget	81
10.	Identification	82
11.	Résolution des commissaires	83

TABLE DES MATIERES (suite)

Annexes

Annexe I	Programmation
Annexe II	Rapport du parent dans le programme d'exercices de langage
Annexe III	Test du programme d'exercices de langage
Annexe IV	Liste de langage du programme d'exercices de langage
Annexe V	Définitions des règles de sémantique et de grammaire, dans le programme E.L.I.
Annexe VI	Test du E.L.I. (Environmental Language Iventory)
Annexe VII	Bulletin-type
Annexe VIII	Objectifs de travail pour chacun des élèves à la maison
Annexe IX	Projet-maison
Annexe X	Inventaire sur la communication adaptation du OLIVER
Annexe XI	Fiches d'acquisitions d'habiletés spécifiques
Annexe XII	Questionnaire de ré-évaluation du projet-pilote

1. Titre du projet

Scolarisation précoce d'enfants déficients mentaux de quatre (4) à cinq (5) ans ayant deux (2) ans de retard de développement.

2. Commission scolaire Montcalm

Le projet s'adresse aux élèves des territoires des commissions scolaires Ancienne-Lorette, La Jeune Lorette et Montcalm.

Ecole Saint-Jean
1789, boul. Hamel, Duberger

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention

Gilles Pichette, coordonnateur en enfance inadaptée, responsable du projet.

Louise Ducharme, psychologue, chercheur.

Denise Carpentier, scolarité de M.A. en éducation, professeur du groupe de quatre (4) - cinq (5) ans.

Lucie Fortin, travailleur social, agent d'intervention auprès des parents.

.../2

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet.

a) Spécification des difficultés des élèves concernés:

Le groupe est composé d'enfants déficients mentaux moyens présentant des retards d'approximativement deux (2) ans dans tous les aspects de leur développement; s'y ajoute une élève déficiente légère avec une faiblesse marquée à l'aspect du langage. Trois (3) de nos élèves nous ont été référés par l'hôpital de l'Hôtel-dieu-du-Sacré-Coeur et les trois (3) autres par le Centre de développement Champfleury; les six (6) avaient été rencontrés par un psychologue avant de nous être référés. Cinq (5) également avaient déjà bénéficié, à des fréquences variées, de services adaptés. Voici un tableau représentant ces services et leur fréquence ainsi que la date et le résultat des évaluations antérieures.

	Services antérieurs	Fréquence	Date de l'évaluation	Résultat de l'évaluation intellectuelle
Elève 1 (4 ans)	Centre Champ-gleury 78-79 79-80	Rencontres individuel-les	Février '80	Bailey: 52
Elève 2 (4 ans)	Centre de jour l'H.D.S.C. novembre 79 à juin 80	Tous les jours	Mars '80	Stanford-Binet: déficience moyenne
Elève 3	Centre Champ-fleury 78 - 79 - 80	pré-mater-nelle	Février '80	Stanford-Binet: 47
Elève 4	Centre de jour de l'H.D.S.C. septembre 79 à juin 80	2 jours/ semaine	Février 80	Stanford-Binet: déficience moyenne
Elève 5			Février 80	Stanford-Binet et Vineland: retard global de développe-ment
Elève 6	Rééducation en psychomotrici-té et langage à l'H.D.S.C.	8 séances en 79-80	Décembre 79	Déficience lé-gère

b) Cinq (5) élèves déficients mentaux moyens, une(1) élève déficiente mentale légère.

c) Le groupe est composé de cinq (5) filles et d'un (1) garçon. Quatre (4) étaient agés de cinq (5) ans au trente (30) septembre et deux (2) avaient quatre (4) ans.
Celle qui donnait un rendement au niveau de la déficience légère était agée de cinq (5) ans au trente (30) septembre.

d) <u>Localisation des élèves en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"</u>

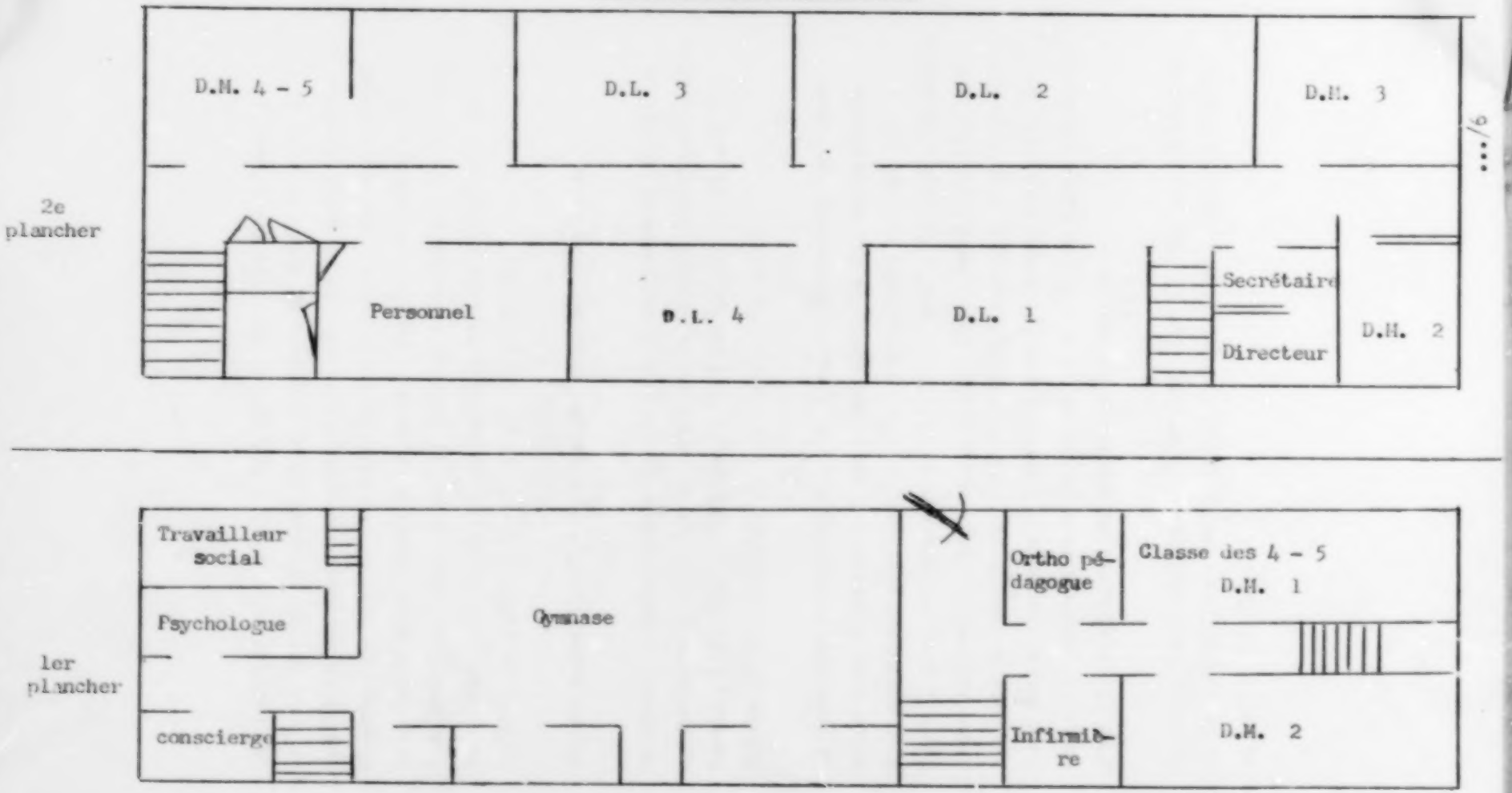
Les six (6) élèves sont regroupés dans une (1) classe sise dans une école spéciale d'enfants déficients mentaux légers et moyens.

e) <u>Organisation humaine et physique de l'école</u>

L'école Saint-Jean est constituée de quagre (4) classes d'élèves déficients mentaux légers de six (6) classes d'élèves déficients mentaux moyens, la classe du projet étant incluse dans ce nombre six (6). S'y ajoutent quatre (4) locaux de service, un (1) gymnase, une (1) bibliothèque et un (1) local utilisé par les élèves qui dinent à l'école. On peut consulter le plan qui apparaît à la page 5.

Le local de pré-maternelle est situé au premier plancher, tout près de l'entrée. C'est un local bien éclairé et de dimension moyenne (07,15 m x 06,00 m). On y trouve un lavabo que les jeunes peuvent atteindre s'ils montent un mini-escalier de deux

PLAN * DE L'ECOLE SAINT-JEAN



D.L.: classes d'élèves déficients légers
D.M.: classes d'élèves déficients moyens
* ce plan n'est pas à l'échelle

5/...

(2) marches. Le local a été divisé en aires spécifiques: le coin lecture-langage où on y trouve un grand matelas et une table sur laquelle sont placés des livres spécialement choisis, le coin du jeu avec le bac à sable, les accessoires de cuisine pour "jouer à la maman", camions et poupées, et finalement la table pour les travaux collectifs. Un tableau, un énorme cube et un jeu de marelle modifié permettent aux enfants de vivre d'autres types d'activités.

Voyons maintenant l'organisation humaine de l'école.

En 80-81, l'école Saint-Jean vise l'épanouissement global de quarante-huit (48) élèves déficients mentaux légers, de trente-cinq (35) élèves déficients mentaux moyens et de six (6) élèves du projet-pilote.

Le personnel "exceptionnel" de l'école Saint-Jean est constitué d'un directeur, d'une secrétaire, de dix enseignants, d'un éducateur physique (six (6) jours/cycle de sept (7) jours), d'un orthopédagogue (trois et demi (3½) jours/semaine), d'une infirmière (deux et demi (2½) jours/semaine), d'un spécialiste en catéchèse (deux (2) jours/semaine), d'un travailleur social rattaché à l'école (deux (2) jours/semaine), de trois (3) surveillants de dîners, d'un (1) concierge ainsi que deux (2) stagiaires en éducation spécialisée.

En plus, nous incluons le chercheur (un et demi (1½)/semaine) et le travailleur social (deux et demi (2½)/semaine) rattachés au projet pilote.

f) Intervenants:

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
* Enseignant	- Responsable de la classe et de l'organisation pédagogique	5 a.m./semaine
	- Situe, conjointement avec le chercheur, chaque élève dans les secteurs de la programmation où ses retards sont marqués	
	- Informe les parents régulièrement sur le fonctionnement de leur enfant à l'école	approximativement .5 jour/semaine
	- Rencontre les parents au besoin, pour la remise des bulletins et lors d'activités spéciales (patinage, fêtes d'enfants et fête de Noël, etc...	
	- Participe aux activités vécues par les autres classes de déficients moyens (patinage, fête de Noël, etc...)	1 a.m. de patinage/semaine

Intervenants (suite)

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
* Travailleur social	- Instrumente les parents dans l'utilisation des programmes de langage "Ready-set-go ou P.E.L. (Programme d'exercices de langage)" et/ou E.L.I. (Environnemental Language Inventory)	2.5 jours/semaine
	- Travaille avec les parents l'aspect socialisation (place dans la famille, perception et acceptation des difficultés de l'enfant, etc...)	
	- Consultant sur la dimension psycho-sociale vécue par les enfants auprès des parents et de l'équipe	
	- Ressource auprès des parents en ce qui a trait aux objectifs travaillés en classe	
	- Après janvier, selon la demande des parents, prépare et anime des rencontres à thèmes précis	1 soirée/mois

Intervenants (suite)

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
* Chercheur	- Responsable de l'évaluation périodique de l'enfant - Situe, conjointement avec la jardinière, chaque élève dans les secteurs de la programmation où ses retards sont marqués - Responsable de la rédaction des rapports semi-annuel et annuel	1.5 jour/semaine
Directeur	- Soutien à l'enseignement et à l'enseignant - Communique ou répond aux parents sur les questions organisationnelles (classement, horaire, transport, etc...) - Contact officiel avec les parents	.5 jour/3 semaines et au besoin
Educateur physique	- Rééducation psycho-motrice	2 périodes de 30 minutes/cycle 7 jours

Intervenants (suite)

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
Infirmière	- Investigation physique complète de l'enfant - Suivi médical auprès des parents, s'il y a lieu	.5 jour/2 semaines
Psychologue	- Evaluation intellectuelle des élèves, s'il y a lieu	Sur demande
Coordonnateur en Enfance inadaptée	- Coordonne l'ensemble du projet	.5 jour/mois

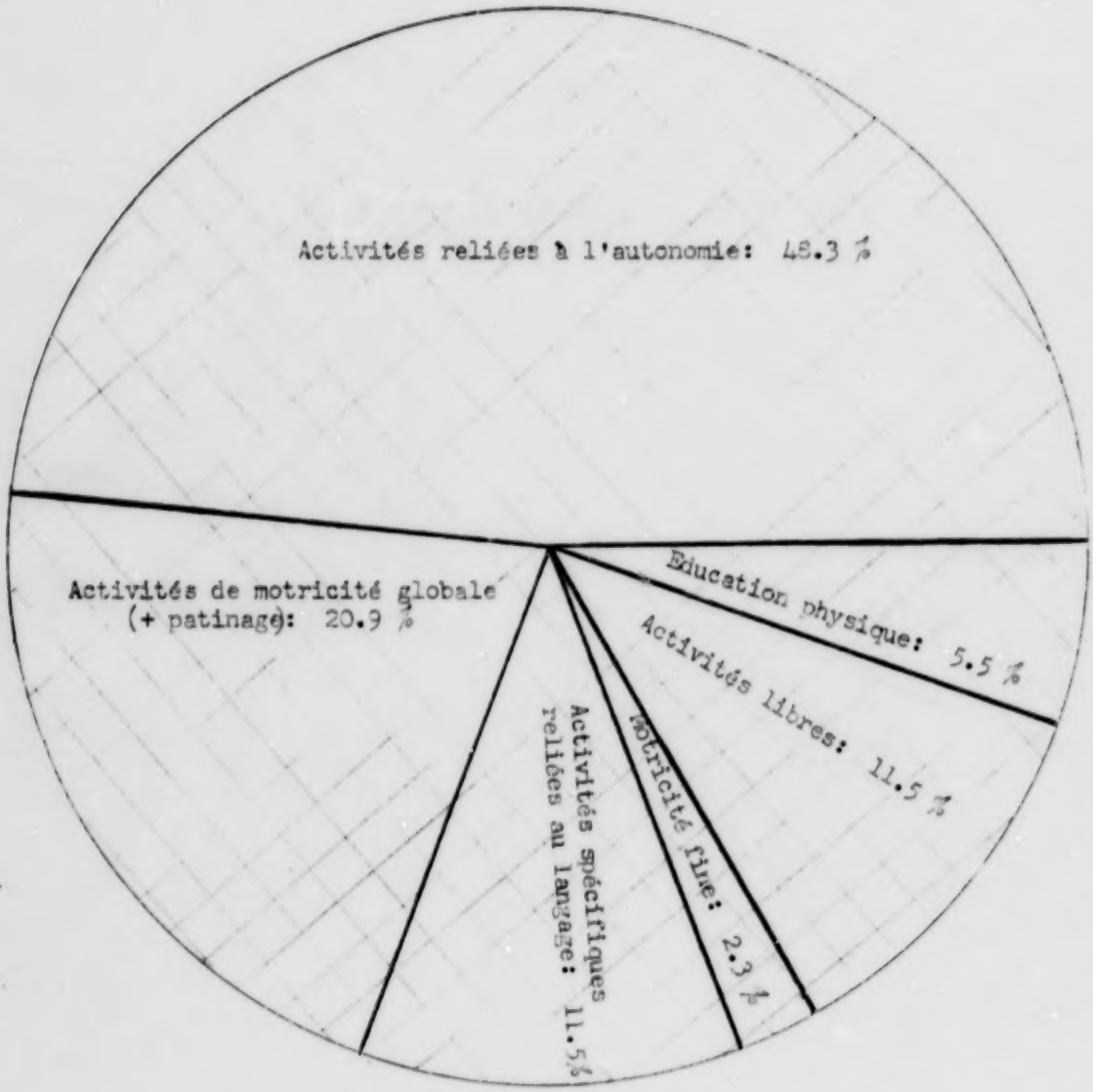
* Ces personnes sont subventionnées par le Ministère de l'Education

Fréquence des interventions directes auprès de l'enfant:

Intervenants	Fréquence des interventions
Enseignant	régulière
Travailleur social	régulière à la maison et occasionnelle en classe
Chercheur	rencontre individuelle en début et fin d'année et occasionnelle en classe
Educateur physique	régulière
Infirmière	rencontre individuelle en début d'année, ainsi que lors des dépistages spécifiques et au besoin
Psychologue	rencontre individuelle au besoin

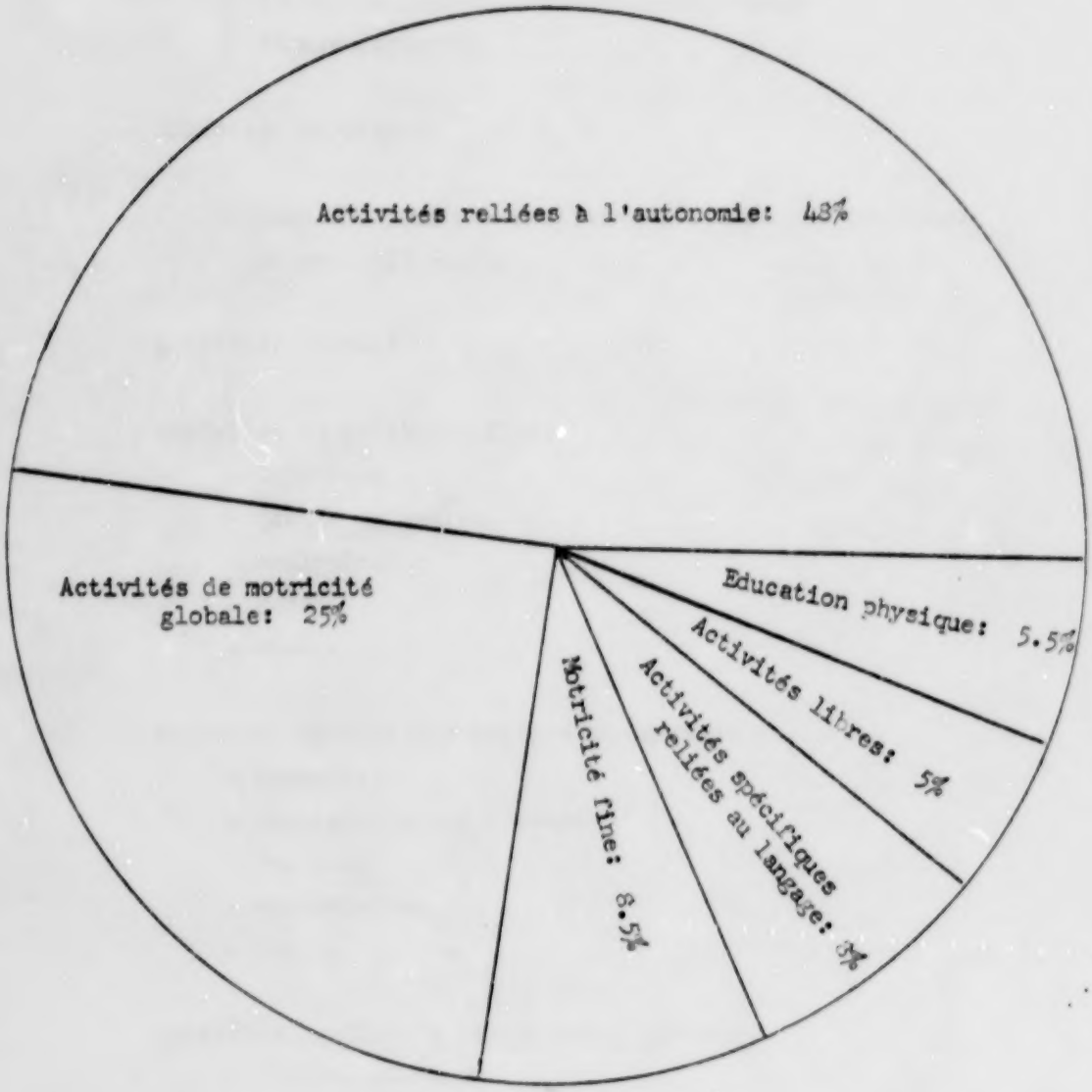
.../12

g) Assiette-horaire: *



* Horaire en vigueur de septembre à la mi-janvier

g) Assiette-horaire: *



* Horaire en vigueur de la mi-janvier à la fin juin.

Activités reliées à l'autonomie:

- déshabillage, toilette, habillage
- collation (après la mi-novembre, durant "Passe-Partout")

Education physique:

- deux (2) périodes de trente (30) minutes par cycle de sept (7) jours

Activités libres:

Activités de motricité fine:

- bricolage
- dessin au tableau
- manipulation
- dessin
- etc...

Activités spécifiques reliées au langage:

- histoires
- vocabulaire par l'image
- Pea body
- marionnettes
- etc...

Activités reliées à la motricité globale:

- lancer, attraper
- équilibre
- jeux à l'extérieur
- etc...

Activité de patinage: une (1) heure par semaine de la mi-novembre à la mi-janvier

le langage est travaillé durant toutes les activités tant sur l'aspect compréhension qu'expression

la socialisation se travaille de façon continue lors du vécu de chacune des activités

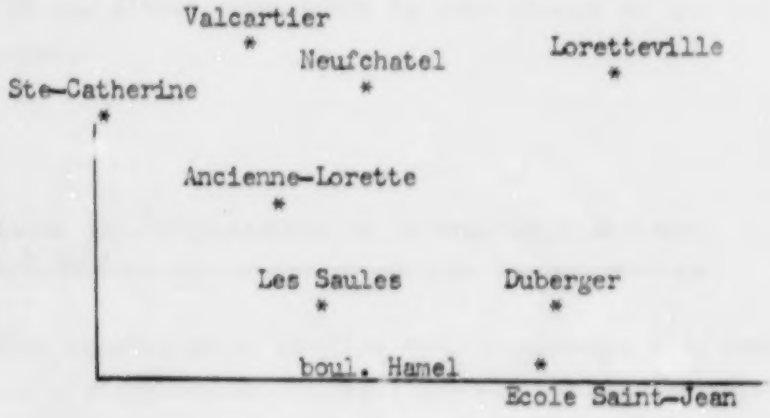
La proportion de temps accordée à l'autonomie peut sembler importante mais il ne faut pas oublier que c'est la première année que l'enfant connait le système scolaire et il a à s'adapter à la vie de l'école. Certaines périodes d'activités sont fixes dans l'horaire: ainsi

08:45 - 09:15	déshabillage et jeux libres
10:00 - 10:30	collation (durant "Passe-Partout" après la mi-novembre)
11:05 - 11:20	habillage
Education physique	
10:00 - 10:30	jour 5
09:40 - 10:10	jour 7

Durant les périodes intermédiaires, les activités sont présentées dans la proportion mentionnée ci-haut durant un cycle de sept (7) jours, c'est-à-dire que l'ensemble des activités est vécu par cycle et non par demi-journée. La durée et le temps sont fixés par l'enseignant en fonction des besoins et des intérêts des enfants

b) Facteurs géographiques:

L'école Saint-Jean dessert les territoires des commissions scolaires Ancienne-Lorette, La Jeune Lorette et Montcalm; les élèves peuvent demeurer dans les municipalités de Ste-Catherine de Portneuf, Ancienne-Lorette, Duberger, Les Saules, Valcartier, Loretteville, Neufchatel. L'école est sise sur le territoire de la commission scolaire Montcalm, à Duberger; de façon globale, l'école est située dans l'extrémité sud-est du territoire global et couvre un rayon de soixante (60) kilomètres entre les parties ouest et nord du territoire.



Sur les six (6) élèves du projet, trois (3) proviennent du territoire de la commission scolaire Ancienne-Lorette (dont deux (2) de Ste-Catherine de Portneuf), deux (2) de la commission scolaire La Jeune Lorette et une (1) de Valcartier. La distance voyagée varie de quatre (4) à soixante (60) kilomètres. Les deux (2) élèves de Ste-Catherine voyagent en taxi avec d'autres élèves de l'école. Les quatre (4) autres sont voyagés par minibus avec les enfants déficients légers et moyens de cinq (5) à

.../17

treize (13) ans de l'école; deux (2) parmi ces quatre (4) bénéficient de ceinture de sécurité parce qu'elles ont une forte tendance à se liver et à voyager dans l'autobus. L'élève de quatre (4) ans qui demeure à Valcartier doit accomplir un trajet d'une durée d'environ une (1) heure; ses parents considèrent ceci fatigant pour l'enfant mais souvent l'enfant récupère en dormant dans l'autobus.

Spontanément, chacun des élèves de notre classe-pilote est pris en charge par un (quand ce ne sont pas plusieurs) élève plus agé qui est heureux de lui venir en aide.

Cinq (5) de nos élèves proviennent de zone urbaine et une (1) de zone rurale.

i) Nil.

j) Problématique de l'organisation de la commission scolaire Ancienne-Lorette

Depuis 1973, la commission scolaire Ancienne-Lorette a la responsabilité d'organiser des services spécialisés pour certaines clientèles de niveau élémentaire de tout le territoire Chauveau. Ainsi, la commission scolaire en plus de ses élèves, reçoit des élèves des commission scolaires Montcalm et La Jeune Lorette pour les catégories d'inadaptation suivantes:

Mésadaptés sociaux affectifs
Débiles mentaux légers
Débiles mentaux moyens
Déviations multiples

Cette entente de services entre les commissions scolaires a été rendue nécessaire à cause du nombre restreint d'élèves ayant une déficience mentale ou des troubles graves du comportement dans chacune des commissions scolaires. Il était impossible pour une commission scolaire d'organiser des groupes homogènes respectant le niveau de développement des enfants avec seulement quelques élèves par commission scolaire. Donc, les trois (3) commissions scolaires ont fait une entente à l'effet de confier à la commission scolaire Ancienne-Lorette la responsabilité d'organiser des services à ces clientèles, d'engager le personnel requis et d'administrer l'enveloppe budgétaire.

Voici le portrait de la structure d'organisation pour la commission scolaire Ancienne-Lorette pour l'année scolaire 80-81:

Nombre d'élèves: 3 550

Nombre d'écoles: 10 excluant l'école Saint-Jean

Nombre de professeurs en maternelle: 15,5

Nombre de professeurs au régulier avec les spécialistes: 132,5

Nombre de professeurs en orthopédagogie: 12

Nombre de professeurs en T.G.A.: 3

Nombre de professeurs affectés aux perturbés affectifs: 2

Nombre total d'enseignants excluant l'école Saint-Jean: 165

<u>Personnel de soutien éducatif</u>

Une technicienne en éducation spécialisée travaille auprès de seize (16) élèves mésadaptés sociaux affectifs.

Personnel professionnel

Nature du poste	% de temps
Infirmières (4)	4 plein temps
Conseiller pédagogique en éducation physique et sciences humaines	1 plein temps
Conseiller pédagogique en français	1 plein temps
Conseiller pédagogique en mathématique	1 plein temps
Conseiller pédagogique en adaptation scolaire	1 plein temps
Conseiller pédagogique en anglais	10% du temps
Conseiller pédagogique en éducation chrétienne	30% du temps
Orthophoniste	1 plein temps
Psychologues (2-2/5)	1 plein temps
	1 à 80%
	1 à 60% du temps
Travailleur social	10% du temps
Coordonnateur en adaptation scolaire	25% du temps
Total	13,65%

Rapport: nombre de professionnels / nombre d'élèves = $\frac{13,65}{3\,550} = \frac{1}{267}$

Ceci est l'organisation pour la commission scolaire Ancienne-Lorette et ses écoles. Pour la clientèle qui fonctionne au niveau de la déficience mentale, la commission scolaire a loué l'école Saint-Jean qui est située près de son secteur pour localiser cette population d'étudiants. Cette école est complètement autonome au niveau de services professionnels et pédagogiques. Pour les services pédagogiques, elle bénéficie des ressources attribuées par la convention collective. Les ser-

vices professionnels sont répartis comme suit:

Nature du poste	% de temps
Infirmière	50% du temps
Une ergothérapeute	40% du temps
Un travailleur social	40% du temps
Un psychologue	40% du temps
Un coordonnateur en adaptation scolaire	25% du temps
Un animateur de pastorale	40% du temps
	2,35 postes

Rapport: nombre de professionnels / nombre d'élèves excluant les élèves du projet-pilote = $\frac{2,35}{34} = \frac{1}{36}$

k) Objectifs de ce type d'organisation:

- Facilite la concertation entre les intervenants.
- Favorise les échanges entre les enseignants.
- Facilite le perfectionnement des maîtres.
- Permet un classement plus homogène.
- Favorise l'échange et la confection de matériel pédagogique.
- Assure un meilleur encadrement aux élèves.
- Diminue les frais de transport.
- Permet un partage des frais entre les trois (3) commissions scolaires pour le coût des services.

l) Facteurs socio-économiques:

Nos familles proviennent de milieux socio-économiques moyens. Les six (6) mamans ne travaillent pas à l'extérieur; une d'entre elles travaille occasionnellement et ce, durant la soirée.

4.2 Cadre du projet-pilote à l'intérieur de cette organisation:

Attendu que la clientèle du projet-pilote se situe au niveau de la déficience mentale, les élèves faisant partie de ce projet ont été scolarisés à l'école Saint-Jean. Ils ont bénéficié de tous les services existants à cette école et ils ont bénéficié en plus des services offerts par le ministère de l'éducation, soit: une jardinière à demi-temps et une travailleuse sociale à 2.5 jours/semaine. En localisant ce groupe dans cette école, la jardinière, la travailleuse sociale et les enfants ont pu profiter des avantages d'un tel regroupement: (travail en équipe multidisciplinaire, échange de matériel, perfectionnement, etc...).

4.2 Objectifs de la recherche:

Notre objectif de recherche est d'évaluer l'impact d'une stimulation simultanée en milieu scolaire et familial, d'enfants déficients mentaux moyens de quatre (4) et cinq (5) ans, présentant des retards d'environ deux (2) ans dans la majorité des domaines de développement

Etapes de réalisation:

1. Choisir un test donnant un indice de développement pour chacun des enfants dans les secteurs suivants: motricité, autonomie, graphisme, langage et connaissances. S'y ajoute une échelle de socialisation, s'il y a lieu;

2. A l'école, rencontrer individuellement chacun des enfants pour les situer dans les domaines de la motricité, du graphisme, du langage et des connaissances;

3. A la maison, rencontrer les parents et l'enfant pour le situer sur le plan autonomie, socialisation et langage;

4. En classe, situer les acquis des enfants dans les domaines touchés par la programmation où l'enfant accuse les plus importants retards: conceptualisation, motricité fine, socialisation. La motricité globale a été évaluée selon les techniques d'observation de McClenaghan et Gallahue (vois bibliographie);

5. Planifier l'intervention sous forme d'objectifs spécifiques

à chacun des élèves. A l'école, domaines visés de façon spécifiques: motricité globale, motricité fine, conceptualisation, socialisation et autonomie au besoin. Le langage est travaillé sous forme de stimulation de langage. A la maison, domaines visés de façon spécifique: socialisation (dynamique de la famille, perception et acceptation des difficultés de l'enfant, etc...), langage, autonomie au besoin;

6. Appliquer l'intervention;

7. Evaluer au jour le jour à l'aide des tableaux d'acquisition du professeur et des projets-maison;

8. Ré-ajuster les objectifs de chacun des élèves;

9. Synthétiser les observations faites en classe et à la maison;

10. Ré-évaluer l'enfant à l'aide du test utilisé en début d'année;

11. Dégager l'impact de la stimulation en classe et à la maison.

4.3 Hypothèses posées:

Notre projet n'étant pas un type de recherche fondamentale, nous ne pouvons pas parler d'hypothèses avec toute la rigueur que cela souhaite; des objectifs opérationnalisés et précis correspondent davantage à la démarche suivie dans notre recherche-action.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention:

1. En 79-80, nous avions expérimenté ce même type de modèle (stimulation sur le plan scolaire et suivi familial) avec trois (3) enfants déficients mentaux moyens, un (1) handicapé sensoriel et cinq (5) enfants qui accusaient des retards sectoriels. Les résultats ont été très probants; chacun des élèves avait amélioré son rythme de développement de façon significative. Les effets étaient observables au niveau des comportements et au moins six (6) parents avaient consciemment changé leur dynamique familiale pour donner une place adéquate à l'enfant en difficulté.

Suite à cette expérimentation, nous avons voulu vivre le même modèle mais avec un groupe plus homogène, c'est-à-dire avec des enfants qui éprouvaient des retards généralisés et notre dépistage nous en donnait l'opportunité. En effet, cinq (5) enfants présentent un retard qui se situe au niveau de la déficience moyenne et une (1) au niveau de la déficience légère.

Notre modèle d'intervention présente deux (2) facettes typiques:
- l'intervention précoce en milieu scolaire
- l'intervention au niveau du milieu naturel de l'enfant (famille et entourage)

Selon nous, ces facettes répondent aux besoins des enfants déficients moyens et à ceux de leurs parents. L'enfant déficient mental moyen présente peu de dynamisme dans sa recherche d'information face au milieu environnant; il pose moins

de questions, il établit moins de relations à partir des informations perçues du milieu et il généralise moins facilement et plus lentement ses acquisitions à des situations similaires. Il a besoin d'un milieu très stimulant et cette approche stimulante doit être fournie le plus tôt possible dans la vie de l'enfant. C'est pourquoi notre groupe est composé d'enfants de quatre (4) et cinq (5) ans. L'approche éducative du professeur répond aux caractéristiques du mode d'apprentissage de l'enfant déficient moyen. Celui-ci connaît un rythme d'apprentissage plus lent qu'un enfant dit "normal"; selon les observations faites aux Etats-Unis et au Canada, le développement d'un enfant déficient mental moyen suit les mêmes étapes et la même séquence de développement que l'enfant dit "normal". Cependant le temps d'acquisition de chacune des étapes est plus long et plus l'handicap est marqué, plus le temps d'acquisition est long; ainsi, un enfant de quatre (4) ans déficient mental moyen peut présenter des acquisitions similaires à celles d'un enfant de deux (2) ans à deux et demi (2½) ans. Pour aider l'enfant à accéder à une étape supérieure de développement, nous devons partir de ce que l'enfant est capable de faire et par la suite, lui faire acquérir des sous-étapes qui sont à difficulté graduée, du simple au complexe, jusqu'à l'obtention du comportement type de l'étape visée. Le professeur de notre classe-pilote voit à décortiquer les apprentissages en étapes simples et à difficulté croissante.

Par l'expérience qui nous avions déjà à l'école Saint-Jean concernant les attitudes des parents des enfants déficients moyens, nous savons que les parents ont de la difficulté à accepter les limites de leur enfant tout en conservant la confiance

en leurs capacités. Souvent les parents se sentent dépourvus et ne savent pas de quelle façon intervenir; ils peuvent être soit surprotecteurs, soit "laissez-faire". Plusieurs d'entre eux nous avaient déjà manifesté le besoin de savoir comment intervenir et nous croyons qu'ils ont besoin de support et besoin de voir des progrès précis réalisés par leur enfant. Le type d'intervention du travailleur social auprès des parents tente de répondre à ces besoins.

2. Objectifs de l'intervention:

Nous avons établi le bilan du développement de chacun des élèves dans les secteurs suivants: motricité, autonomie, graphisme, langage, connaissances. Notre groupe nous est apparu comme étant très homogène. Pour chacun des enfants, au moins trois (3) domaines sur cinq (5) présentaient un retard plus prononcé; le langage est la faiblesse majeure pour tous tandis que l'autonomie est le secteur où les retards sont relativement peu prononcés. C'est pourquoi notre intervention portera sur l'ensemble des secteurs de développement sans s'attarder sur le domaine de l'autonomie mais en mettant l'accent sur le langage. Nos objectifs deviennent donc:

- Par l'intervention en milieu scolaire et en milieu familial, nous voulons réduire l'écart existant entre le niveau de développement et l'âge chronologique dans les secteurs de la motricité, du graphisme, du langage et des connaissances. Nous souhaitons donc qu'après notre intervention il y ait une augmentation significative du quotient de développement dans les secteurs ci-haut mentionnés tel qu'obtenu au test de Maurice Harvey. Comme nous mettons l'accent sur le langage,

nous pensons que le quotient de développement en langage aura augmenté de façon plus marquée.

- Au niveau des parents, le travailleur social intervient sur l'aspect socialisation tel que vécu par l'enfant dans sa famille et dans son entourage immédiat. L'intervention du travailleur social veut favoriser l'acceptation de l'enfant dans son entité, avec ses forces et ses faiblesses, par les parents et les autres membres de la famille; il veut également amener les parents à avoir des attitudes adéquates en fonction de la personnalité de leur enfant et non à cause de son handicap. Ces deux objectifs généraux reliés à la socialisation sont décortiqués en sous-objectifs opérationnalisés et adaptés à chacun des élèves; nous en reparlerons plus précisément quand nous décrirons le type d'intervention.

  Egalement le travailleur social veillera à impliquer les parents comme agent stimulant auprès de leur enfant dans le domaine du langage. Notre objectif est donc de les impliquer dans un programme d'intervention suivi concernant le langage après leur avoir donné une formation préalable.

3. Description du type d'intervention: en premier lieu, nous allons décrire nos outils de travail et en second lieu nous parlerons de leur utilisation en classe et à la maison. La programmation, que l'on peut consulter à l'annexe I, a été élaborée par le Centre de Développement Champfleury de Qué-

bec; elle résulte de la compilation d'échelles de développement américaines dont le "Portage Guide" (1), le "Seed Program" (2) et les données du "Marshalltown Project" (3). Cet outil est micro-gradué c'est-à-dire que le comportement visé est divisé en sous-comportement facilement observable et à difficulté progressive. Cinq (5) domaines peuvent être travaillés avec cette programmation: conceptualisation, motricité fine, motricité globale, autonomie et socialisation. Cette échelle de développement est continue et elle débute dès l'âge de quatre (4) semaines jusqu'à quarante-huit (48) mois. L'âge moyen d'acquisition de chacun des items est précisé à gauche de la feuille et à droite on peut y noter les dates auxquelles l'item a été travaillé et s'il a été réussi.

(1) On peut se procurer les fiches traduites du "Portage Project" au Soleil de l'Enfance Inc., St-Georges de Beauce.

(2) Sewall Earley Education Developmental Program, Centre de Réhabilitation Sewall Colorado.

(3) Marshalltown Project, Department of Special Education, Iowa

Le professeur de la classe a élaboré des fiches d'acquisition d'habiletés spécifiques pour les domaines suivants: développement moteur, schéma corporel, autonomie, langage, socialisation, notions spatiales, concepts et bricolage. Ces fiches apparaissent à l'Annexe XI. Elles permettent au professeur une notation continue des progrès réalisés par l'ensemble de son groupe et facilitent sa planification d'activités. A la fin d'année, le professeur a remis à chacun des parents les fiches d'acquisition de leur enfant avec les acquis; ceux-ci peuvent s'y référer s'ils veulent travailler avec leur enfant et continuer à noter les progrès.

En motricité globale, le professeur de la classe, qui possède une expérience approfondie en éducation physique et spécialement avec la clientèle d'enfants déficients, utilise la fiche d'observation de McClenagham (1) et s'inspire des programmes adaptés de McClenagham et Gallahue (1), ainsi que du document du département d'éducation de Pensylvanie (2) et du manuel de Vannier (3).

(1) McClenagham B., Gallahue D. Fundamental Movement: observation and evaluation, Toronto, W.B. Saunders Co., 1978

(2) Pensylvania Department of Education, The new challenge, Program Guideliness in Physical Education for the Mentally Retarded, Harrisburg, 1976

(3) Vannier, M., Gallahue D. Teaching physical education in elementary school, Toronto, W.B. Sounders Co., 1978

Le programme est organisé selon des comportement moteurs précis tels: lancer, attraper, donner un coup de pied à un ballon, marcher, courir, etc.... Ce regroupement permet de situer chacun des élèves à une étape précise de la course, par exemple, et par la suite de travailler cette activité de la course pour l'ensemble de la classe mais avec des objectifs précis pour chacun, selon le stade où il est rendu.

Pour la stimulation du langage, nous utilisons trois (3) programmes différents. En classe, le programme de stimulation "Peabody" (1) de niveau préparatoire est notre favori pour la classe parce qu'il présente des leçons structurées, que l'on peut diviser en portions et qui permet d'adapter des objectifs différents aux capacités de chacun des enfants. Nous avons commencé son utilisation à la fin novembre et nous avons noté que le taux de participation des élèves était très bon; l'utilisation de la marionnette amenait chacun à entrer dans le jeu de la communication.

En plus d'être un programme de stimulation du langage, il touche à des notions de conceptualisation, d'observation, de mémoire, de classification, etc... Pour nos élèves, la leçon-type doit être divisée en deux (2) à trois (3) parties et peut même être reprise après un intervalle de temps.

A la maison, le travailleur social utilise le programme du "Ready-set-go" ou"Programme d'exercices du langage" (2) et le programme ELI (3) (Environmental Language Inventory). Le programme ELI peut constituer la suite du "Ready-set-go". Sans expliquer tous les programmes, nous mentionnerons les éléments caractéristiques à chacun. Avant tout, il s'agit de situer le niveau de langage présenté par l'enfant. Pour ce faire, les parents utilisent la feuille de notation que l'on trouve à l'Annexe II.

(1) Munn, L.M., Horton, K.B., Smith, J.O. Peabody Language Development Kit, Level MP, American Guidance Service Inc. 1968
(2) Programme d'exercices du langage, P.E.L., Horstmeier, C.Q.E.E.
(3) McDonald, James D. Environmental Language Inventory.

Le programme lui-même part de l'étape non-verbale jusqu'à la production de phrases de deux (2) mots. Le langage réceptif et expressif sont travaillés.

En voici la gradation:

a) Section non-verbale
   - jeu fonctionnel
   - imitation motrice ("fais ça")

b) Langage réceptif I
   - identification d'objets ("touche-le")
   - identification d'images ("touche-le")

c) Langage réceptif II
   - compréhension de verbes d'action ("fais ou verbe d'action")
   - imitation de sons ("fais-le")

d) Mots simples
   - imitation de noms ("dis")
   - production de noms ("qu'est-ce que c'est ")
   - imitation d'un verbe d'action ("dis")
   - production d'un verbe d'action ("qu'est-ce que je dis")

e) Début de conversation sociale
   - imitation de deux (2) mots ("dis")
   - émission de phrase de deux (2) mots ou plus ("qu'est-ce qui se passe")

Une fiche de travail et une feuille-synthèse de langage ont été élaborées et elles se retrouvent aux Annexes III et IV

Les séances de travail à la maison se basent sur cette gradation. Cette méthode de stimulation insiste sur l'importance de capter l'attention de l'enfant; le parent doit demander à son enfant de le regarder. Autre caractéristique: aucun matériel n'est fourni par la méthode. Les mots ou verbe d'action qui seront travaillés avec l'enfant devront référer à son vécu: objets familiers et significatifs pour l'enfant. Quand le parent travaille avec des images, il doit s'en procurer dans des catalogues ou papiers publicitaires et les réunir dans un cahier spécial - on conseille de recouvrir les feuilles de papier plastique pour usage garanti - qui devient le livre de l'enfant.

De plus, l'enfant se doit d'utiliser le langage pour faire connaître ses besoins; bien entendu les exigences sont fixées selon les capacités de l'enfant. Le réfrigérateur familial fait partie de la méthode en ce sens qu'on conseille d'y coller les mots-clef de la semaine que l'enfant devra prononcer s'il veut en obtenir; par exemple: jus, lait, biscuit, cornet, etc...

Les séances de travail sont quotidiennes et sont d'une durée d'environ quinze (15) minutes. La dernière particularité du programme consiste dans la période de jeu après la période d'exercice; le parent imagine un jeu avec les éléments qu'il a travaillé durant la leçon et l'anime avec son enfant. Cette période constitue le renforcement après la séance de travail.

Le programme ELI (Environmental Language Inventory) est la suite du programme d'exercices de langage (ready-set-go); il peut s'appliquer à des enfants qui produisent des phrases de deux (2) mots.

.../35

Il veut travailler au niveau de la sémantique et de la grammaire c'est-à-dire qu'il veut aider l'enfant à combiner deux ou plusieurs unités significatives (mots) pour produire une nouvelle unité grammaticale (aspect grammatical) ou une relation entre deux unités (aspect sémantique). On retrouve à l'Annexe V les règles possibles de sémantique et de grammaire et la description de chacune.

A l'Annexe VI, on retrouve le test du ELI pour analyser le langage expressif de l'enfant en terme de structures grammaticales et sémantiques. Le test consiste en mises en situation familières à l'enfant avec du matériel d'usage courant; trois (3) situations différentes sont associées à une structure précise. La feuille synthèse (Annexe VI.12) met en évidence la fréquence d'utilisation de chacune des structures grammaticales et sémantiques dans la conversation, après imitation et en situation de jeu libre; elle permet de voir la longueur de la phrase produite et le pourcentage d'intelligibilité, pourcentage que l'on obtient en divisant le nombre total de mots intelligibles par le total des mots de l'enfant dans chaque forme de communication. L'intervention portera sur les règles qui sont moins utilisées et/ou sur l'intelligibilité; on procédera à partir de mises en situation concrètes similaires aux situations choisies pour le test, dans les situations concrètes de vie courante et à l'aide du matériel visuel fourni par le "Folks Sentence Builder" (1).

(1) Folks Sentence Builder. A teaching Resource, Boston, New York Times Co.

Après vous avoir présenté l'ensemble des programmes utilisés, nous vous exposons comment tout ceci était articulé.

Suite aux résultats obtenus au test de développement du Maurice Harvey, nous avons décidé en premier lieu de mettre l'accent sur le langage (secteur le plus faible chez tous), en second lieu, de ne pas insister sur l'autonomie (l'écart entre l'âge chronologique et le niveau de développement en autonomie étant relativement faible) sauf si le besoin s'en fait sentir, et en troisième lieu, de travailler sur les autres domaines (motricité, graphisme et connaissances) sous forme de stimulation.

Le travailleur social a évalué le langage de chacun des élèves, à la maison et avec l'aide des parents, en utilisant le P.E.L. (Programme d'exercices de langage) ou le E.L.I. (Environmental Language Inventory).

Le professeur a établi un bilan moteur de chacun avec l'aide de la documentation ci-haut mentionnée.

Conjointement, le professeur et le chercheur ont situé chacun des enfants au niveau de la programmation dans les domaines de la motricité fine et de la conceptualisation.

A la maison, le travailleur social, avec l'aide des parents, a situé l'enfant dans sa famille et son entourage en utilisant différents moyens dont l'observation, les échanges verbaux et l'aspect de la programmation qui concerne la socialisation.

Après avoir présenté l'ensemble des outils de travail et situé les évaluations antérieures à l'intervention, nous parlerons de la structure des interventions.

Notre équipe a connu des difficultés d'ajustement dont nous parlerons dans la discussion et en est venu à la décision de déterminer clairement les domaines d'intervention de chacun. Le professeur est responsable de l'intervention pédagogique au niveau de sa classe et contacte les parents en ce qui a trait à l'organisation de la classe et à la vie de l'enfant à l'école. Le travailleur social intervient au niveau de la famille et de l'ensemble des parents sur les aspects de la socialisation et de l'acceptation de l'enfant par son entourage, ainsi que sur le langage. Le professeur et le travailleur social se rencontrent régulièrement pour s'informer mutuellement sur ce qui est vécu à l'école et à la maison.

Nous pourrons maintenant préciser le mode d'intervention en classe et à la maison. En classe, suite aux résultats de chacune des évaluations et à l'aide des observations accumulées, le professeur a établi un bulletin (voir Annexe VII) qui indique ce que l'élève possède et ce qu'il a à acquérir dans les domaines de la motricité, du langage, de la motricité fine et de la conceptualisation et s'il y a lieu en autonomie et en socialisation. Tout en ayant ses objectifs individuels présents à l'esprit, le professeur privilégie une approche de groupe; tous font la même activité en même temps mais le point travaillé peut varier selon les acquis de chacun. L'organisation des leçons est basée selon le mode intuitif; quand

un thème est apporté par un enfant ou que le temps de l'année (Halloween, Noël) le permet, le professeur propose des activités en relation avec le thème. Pour le professeur, c'était important de donner du temps à l'enfant pour l'aider à s'adapter au contexte de la vie scolaire; également de se donner du temps pour créer un contact avec les enfants et pour le connaître. Après janvier, la fréquence des activités structurées a augmenté. La programmation des leçons s'est basée sur les fiches d'acquisition dont nous avons parlé plus avant.

Le langage étant une priorité, l'enseignante veille à y mettre l'accent durant toutes les situations de vie de l'enfant en favorisant l'échange verbal, en parlant à l'enfant, en lui posant des questions, en lui faisant demander verbalement ce qu'il veut obtenir, etc...

La classe-pilote a pu vivre des activités de bricolage, une fois la semaine à compter de la mi-novembre avec le groupe de niveau I de déficients mentaux moyens de l'école; les enfants vivaient la même activité dans un même local mais à des tables respectives (une table par classe).

Depuis octobre, l'élève six (6) allait vivre des périodes de bricolage deux (2) fois trente (30) minutes par cycle de sept (7) jours) avec le groupe de niveau I parce que celui-ci correspondait davantage à ses habiletés en ce domaine. Après février, et tout en continuant à fréquenter notre classe, elle s'intégrait à une classe de maternelle à raison de deux (2) après-midi/semaine; à compter du mois de mai, elle a fréquen-

té la maternelle cinq (5) après-midi/semaine. (En 81-82, elle fréquentera la maternelle à temps plein afin qu'elle reçoive une plus grande stimulation et par le fait même, augmente ses chances de succès pour la première année subséquente).

A la maison, le travailleur social touche aux domaines du langage et de la socialisation. Il privilégie deux (2) modes d'approche différents et simultanés: l'approche individuelle et l'approche de groupe. En ce qui concerne le langage, le travailleur social a rencontré l'ensemble des parents régulièrement à une fréquence d'une soirée aux deux (2) semaines durant trois (3) mois afin de leur présenter et de les habiliter à utiliser les programmes de langage P.E.L. et E.L.I. Alors que la présence d'un seul conjoint était requise, toutes les familles étaient représentées par les deux (2) parents à l'exception d'une seule. Ces rencontres ont également donné lieu à des échanges d'information sur le vécu des semaines passées; elles ont permis de rencontrer le professeur et en plus, autour du café, les parents pouvaient mettre en commun les difficultés reliées à la présence de leur enfant dans leur vie et leur famille.

Après avoir terminé la formation théorique reliée aux programmes de langage, chacun avait à travailler individuellement et le travailleur social en assurait le suivi; mais l'ensemble des parents ont demandé à continuer les rencontres à raison d'une (1) par mois, dans le seul but d'échanger sur leur vécu.

Ces rencontres se sont basées sur les thèmes précis suivants:

- La nutrition. Une diététicienne était personne-ressource.
- Les attitudes des parents avec leur enfant, quand les parents sont considérés comme des agents stimulants dans le développement de leur enfant. Le montage audio-visuel "Passe-Partout" du ministère de l'éducation était utilisé comme document de référence.
- Une autre rencontre é tait centrée sur les étapes d'acceptation d'un enfant déficient. Madame Rousseau a présenté le diaporama du Centre des Services Sociaux: "L'enfant trisomique dans son milieu familial.

- La dernière rencontre en était une d'évaluation de l'année. Nous en reparlerons plus loin.

Parallèlement à ces rencontres, le travailleur social avait créé contact avec les familles individuellement; par des échanges avec les parents et avec les résultats obtenus au secteur socialisation de la programmation rempli avec l'aide du parent, le travailleur social s'est fixé des objectifs à travailler en socialisation (en langage également). Ces objectifs individuels apparaissent à l'Annexe VIII. Comment sont-ils travaillés? Le parent et le travailleur social décident du point à travailler et de la façon de le travailler; le but fixé est proportionnel aux capacités de l'enfant et les résultats sont facilement observables. Pour préciser, servir d'aide-mémoire et de mode d'évaluation, le parent et le travailleur social rédigent le projet maison (voir Annexe IX). Y apparaissent le but, le développement de l'activité, le mode d'encouragement, la fréquence de l'exercice et le seuil de réussite. La fréquen-

.../41

ce, le temps de présentation de l'activité et le type d'encouragement sont décidés à partir du vécu de la famille. Différents formats de notation (également à l'Annexe IX) sont fournis aux parents afin qu'ils puissent suivre le progrès de leur enfant. Tous les objectifs en socialisation et en langage ont été traduits sous forme de projets-maison. Cette façon de faire permet d'habiliter les parents dans leur interventions avec leur enfant en précisant un comportement précis à adopter en vue d'un objectif précis; également elle permet aux parents de voir l'effet de leur intervention.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation:

Nous avions besoin d'un test pour les enfants de quatre (4), cinq (5) ans qui nous permette de situer les enfants dans les différents aspects du développement. Ce test devait être facile à administrer, facile à interpréter et si possible standardisé au Québec. Après avoir fait une revue des tests existants pour cette catégorie d'âge (Stanford-Binet, Vineland, WPPSI, etc...), nous avons choisi l'"Echelle de développement, forme II" de Maurice Harvey (voir Annexe IX) qui est un instrument récent (1974), québécois et standardisé au Québec. Il permet de situer l'enfant dans les cinq (5) champs de développement suivants: motricité, autonomie, graphisme, langage et connaissances. Il permet d'obtenir un âge moyen global de développement et par extrapolation, un quotient global de développement; également nous obtenons un âge et un quotient de développement dans chacun des domaines mesurés. Il correspond à nos attentes au niveau de la passation et de l'interprétation des résultats. Il peut être administré à intervalle de six (6) mois sans qu'il y ait phénomène d'apprentissage et il possède suffisamment de pouvoir discriminatif pour traduire des apprentissages après une courte période de temps.

En début d'année, le travailleur social a fait remplir par les parents un questionnaire faisant un inventaire sur la communication entre les parents et l'enfant. C'est une adaptation du OLIVER (document inclus dans le programme ELI). En plus de poser des questions d'informations générales d'ordre physique et

d'ordre intellectuel, il inclut des questions sur les attentes des parents concernant les progrès de leur enfant (question #18), le niveau de langage qu'il pourra atteindre et les acquisitions qu'il présentera après un an de fréquentation scolaire (question #23). Ce questionnaire apparaît à l'Annexe X.

Au niveau du groupe de parents, le travailleur social a fait une dernière rencontre d'évaluation afin de connaître leurs critiques tant sur le travail fait en groupe que sur la forme de suivi individuel à la maison.

Après la seconde année d'expérimentation de ce modèle, nous avons fait un follow-up auprès des parents et des élèves de l'année 79-80 afin de cerner les effets à plus long terme d'une stimulation précoce. Nous avons adressé aux parents le questionnaire qui apparaît à l'Annexe XII; nous avons cherché à savoir si la fréquentation de la pré-maternelle avait aidé à l'intégration en maternelle ou en classe spéciale, en plus de faire le bilan de l'expérience vécue tant au niveau de l'école qu'au niveau de la famille. Également nous sommes allés observer l'enfant dans la classe qu'il fréquentait en 80-81 en notant son intégration au groupe, sa capacité d'écoute des consignes et la qualité de ses productions; cette observation a été possible pour sept (7) élèves que nous avions en pré-maternelle 79-80. A la suite de cette observation, nous avons rencontré leur jardinière respective; elle nous dressait le portrait et les améliorations que l'enfant avait réalisées en cours d'année et nous tentions d'évaluer les effets de la stimulation reçue en pré-maternelle en

.../44

se souvenant de l'intégration de l'élève en début d'année. Nous avons réussi à rencontrer les neuf (9) jardinières.

Nous avons mentionné plus haut nos outils de travail (programmation, bulletin, test P.E.L., test E.L.I., feuille de notation pour les parents, etc...). Ceux-ci nous permettaient une évaluation au jour le jour mais ils ne seront pas utilisés pour l'évaluation globale du modèle d'intervention.

b) Méthode d'analyse des résultats:

Nous présenterons ci-après les résultats de chacun des élèves tels qu'obtenus au test de Maurice Harvey en septembre 30 et en juin 31. Par après, nous dresserons un tableau-synthèse des coefficients de développement pour l'ensemble du groupe dans chacun des domaines de développement. Nous ne voulons pas faire d'analyse statistique car nous n'avions pas de groupe contrôle et par le fait même, la valeur de l'analyse serait grandement limitée. Nous tenterons par des tableaux comparatifs de bien faire ressortir les progrès qui nous paraissent déjà évidents.

Voici:

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

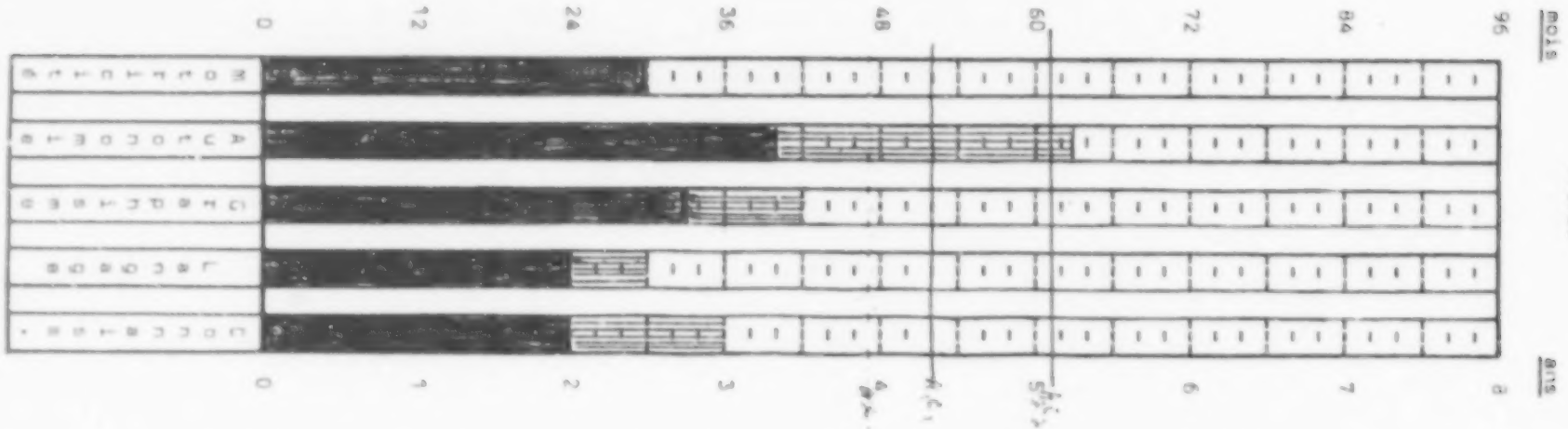
FORME II

M. Harvey

Nom de l'évalué : _____ Date de naissance : 01.04.76

Nom de l'évaluateur : L.D Date de passation : 23 04 70

Centre ou école : _____ Groupe : _____



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

$$\frac{30}{\text{(motr.)}\ 30} + \frac{42}{\text{(auto.)}\ 43} + \frac{33}{\text{(grap.)}\ 42} + \frac{24}{\text{(lang.)}\ 30} + \frac{24}{\text{(conn.)}\ 36} = \frac{153}{201} \div 5 = \underline{30.6}\ \text{mois}$$

40.2

Remarques spécialcs sur l'evalué: Q_D global : .59 Q_{D2} : .66

Q_D - catastrophe : .52 $Q_{D2\text{-}ant.}$: .56

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

FORME II

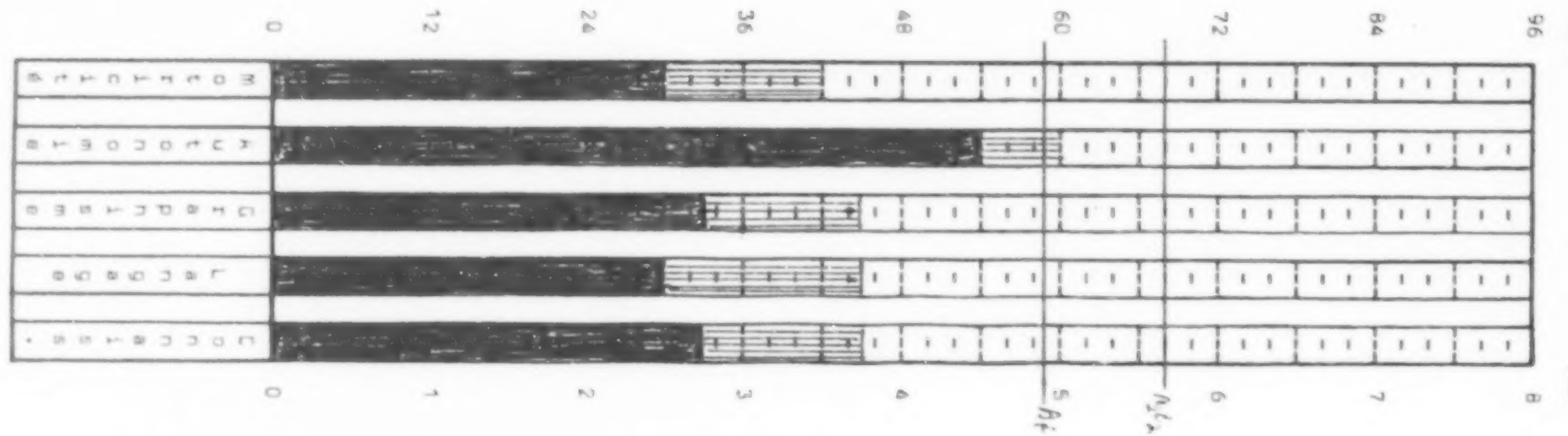
M. Harvey

Nom de l'évalué : Élève 2   Date de naissance : 09.10.75

Nom de l'évaluateur : L.D   Date de passation, 1: 23.09.80   A.C.1 : 4 ans 11 mois
2: 10.06.81   A.C.2 : 5 ans 8 mois

Centre ou école :   Groupe :

PROFIL



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

30 (motr.) 42 + 51 (auto.) 60 + 33 (grap.) 45 + 30 (lang.) 45 + 33 (conn.) 45 = 177 ÷ 5 = 35.4 mois
= 237   = 47.4

Remarques spéciales sur l'évalué: Q_{D1} : .60 Q_{D2} : .69

Q_D - autonomie : .53 $Q_{D\text{-aut.}}$: .65

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

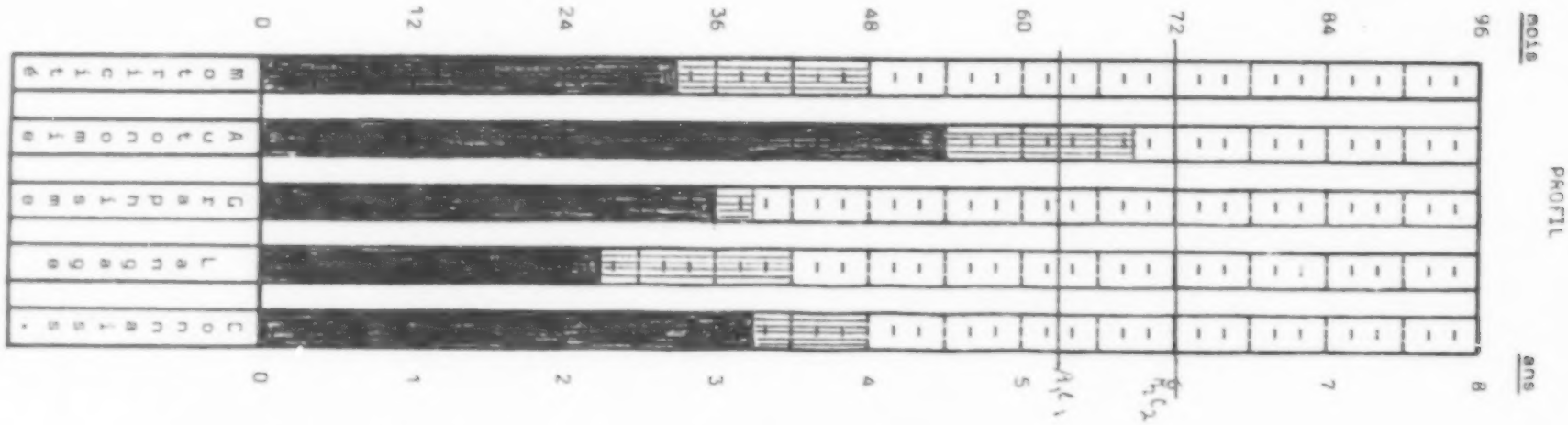
FORME II

M. Harvey

Nom de l'évalué : Elève 3 Date de naissance : 01.06.75

Nom de l'évaluateur : L.D Date de passation : 17.07.80 / 10.06.81

Centre ou école : Groupe :



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

$\frac{33}{\text{(motr.)}} + \frac{54}{\text{(auto.)}} + \frac{36}{\text{(grap.)}} + \frac{27}{\text{(lang.)}} + \frac{39}{\text{(conn.)}} = \frac{189}{246} \div 5 = \frac{38}{49.2}$ mois

Remarques spéciales sur l'évalué: Q_{D1} : global : .59 Q_{D2} : .67

Q_D = autonomie : .53 $Q_{D\text{ soc.}}$: .61

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

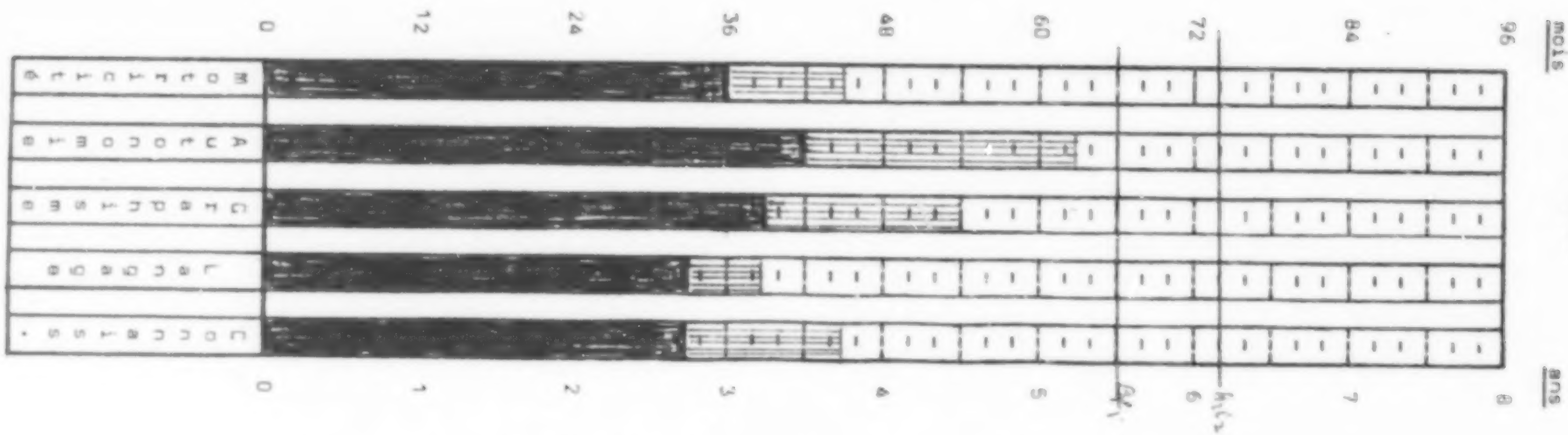
FORME II

M. Harvey

Nom de l'évalué : Élève 4 Date de naissance : 01.03.75

Nom de l'évaluateur : L.D. Date de passation, : 23.01.80 Âge chronologique : 4 ans 10 mois
2 : 13.05.81 Âge chronologique 2 : 6 ans 2 mois

Centre ou école : Groupe :



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

36 (motr.) 45 + 42 (auto.) 63 + 39 (grap.) 54 + 33 (lang.) 39 + 33 (conn.) 45 = 183 / 246 ÷ 5 = 36.6 mois / 49.2

Remarques spéciales sur l'évalué: QD global : .55 QD2 : .66
QD autonomie : .53 QD2 aut. : .61

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

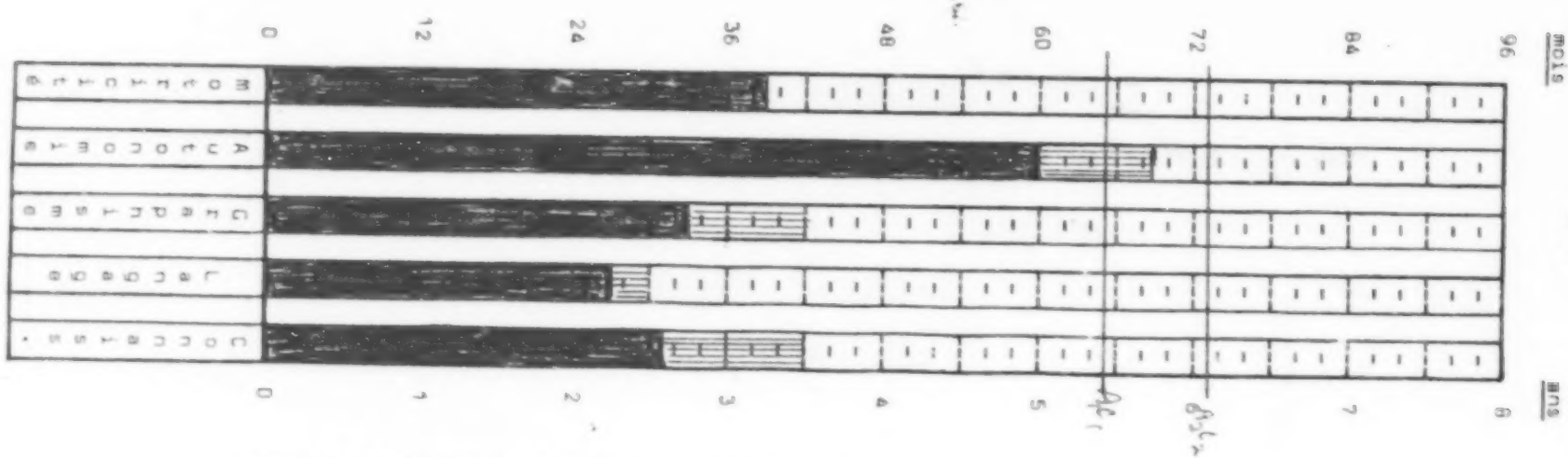
FORME II

M. Harvey

Nom de l'évalué : Elève 5 Date de naissance : 16.04.71

Nom de l'évaluateur : L.D. Date de passation : 01.10.80

Centre ou école : Groupe :



Calcul de l'âge global moyen de développement: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

$$\frac{39}{\text{(motr.)}} + \frac{60}{\text{(auto.)}} + \frac{33}{\text{(grap.)}} + \frac{27}{\text{(lang.)}} + \frac{31}{\text{(conn.)}} = \frac{190}{222} \div 5 = \frac{38.0}{44.4} \text{ mois}$$

Remarques spéciales sur l'évalué: Q_{D_1} global : .57 Q_{D_2} : .60

Q_D - autonomie : .50 Q_{D_2} verbal : .52

ECHELLE DE DEVELOPPEMENT

FORME II

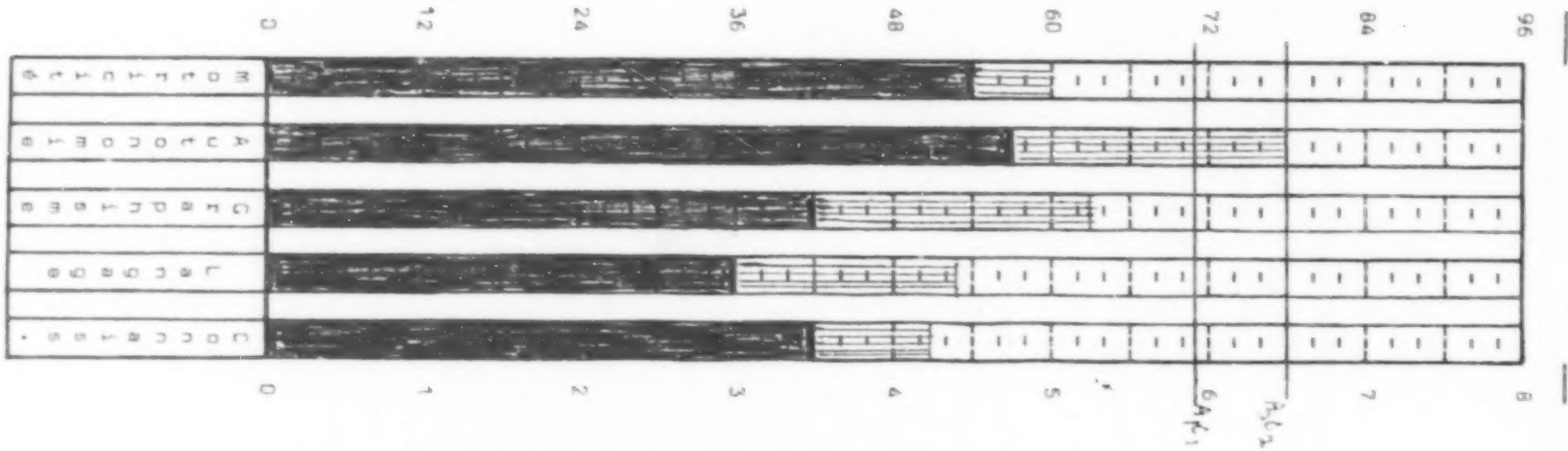
M. Harvey

Nom de l'évalué : Élève 6 — Date de naissance : 20.10.74

Nom de l'évaluateur : L.D. — Date de passation : 17.09.80 / " 2 13.01.81 — $A_{1}C_{1}$: Sans lunettes / $A_{2}C_{2}$: Avec lunettes

Centre ou école : ______ Groupe : ______

PROFIL



<u>Calcul de l'âge global moyen de développement</u>: additionner les cinq totaux sectoriels à l'intérieur de ce cahier, puis diviser la somme obtenue par cinq (5).

54 (motr.) + 57 (auto.) + 42 (grap.) + 36 (lang.) + 42 (conn.) = 231 ÷ 5 = 46.2 mois

60 — 77 — 63 — 54 — 51 — 306 — 61.2

Remarques spéciales sur l'évalué: Q. global: .65 — Q: .78

Q. autonomie: .61 — Q: .73

Age de développement (en mois) obtenu dans le domaine correspondant lors de la passation en septembre '80.

Gains réalisés en nombre de mois durant l'intervalle de huit (8) mois entre les deux passations.

Dans les échelles de développement précédentes, chacune des colonnes correspond à un domaine de développement. L'intervalle entre deux petits tirets traduit un progrès de deux (2) mois. A gauche du profil, les nombres indiquent le total en mois et on trouve à droite, le total en année. L'âge chronologique lors de la première passation (A_1 C_1) et lors de la seconde passation (A_2 C_2) sont représentés par les deux lignes horizontales continues qui traversent le profil. En additionnant les âges de développement atteints dans chacun des domaines, on obtient un âge global de développement, on peut également obtenir un quotient de développement spécifique à un domaine et un quotient global de développement en divisant le résultat par l'âge chronologique selon les postulats de Maurice Harvey lui-même, chez l'enfant "dit normal", l'âge de développement obtenu au test correspond à son âge chronologique et par le fait même son quotient de développement est de 1.00. Pour nos élèves déficients moyens qui peuvent présenter des quotients de développement de .50, ceci veut dire qu'à l'âge de cinq (5) ans il peut présenter un niveau de développement analogue à celui d'un enfant de deux ans et demi. Si on relie encore davantage ces considérations à nos résultats, on pourrait espérer que, dans un intervalle de temps de huit mois entre les deux

.../52

passations, les élèves dont le quotient de développement se situait entre .50 et .60 fassent des progrès de quatre (4) à cinq (5) mois. Ce n'est pas le cas: Examinons attentivement le tableau-synthèse suivant qui regroupe les résultats obtenus en septembre et en juin, sous forme d'âge de-développement, (en mois) et de quotient de développement.

TABLEAU 1: Synthèse des résultats obtenus au test de Maurice Harvey administré en septembre '80 et en juin '81

	Motricité		Autonomie		Graphisme		Langage		Connaissances		Global (- autonomie)		Global	
	Age de dév.	*Q_d en motricité	Age de dév.	Q_d en autonomie	Age de dév.	Q_d en graphisme	Age de dév.	Q_d en langage	Age de dév.	Q_d en connaissances	Age - aut.	Quotient - aut.	Age de dév.	Quotient global de dév.
	mois													
Elève 1	30	.57	42	.80	33	.63	24	.46	24	.46	30.6	.57	27.7	.52
	30	.49	63	1.03	42	.68	30	.49	36	.59	40.2	.66	34.5	.56
Elève 2	30	.50	51	.86	33	.55	30	.50	33	.55	35.4	.60	31.5	.53
	42	.60	60	.88	45	.66	45	.66	45	.66	47.4	.69	44.2	.65
Elève 3	33	.52	54	.85	36	.57	27	.42	39	.61	37.8	.60	33.7	.53
	48	.66	69	.95	39	.54	42	.53	48	.66	49.2	.68	44.2	.61
Elève 4	36	.54	42	.63	39	.60	33	.50	33	.50	36.6	.55	35.2	.53
	45	.60	63	.85	54	.73	39	.52	45	.60	49.2	.66	45.7	.61
Elève 5	39	.60	60	.92	33	.50	27	.41	31	.50	32.0	.58	32.5	.50
	39	.53	69	.94	42	.57	30	.41	42	.57	44.4	.60	38.2	.52
Elève 6	54	.76	57	.80	42	.59	36	.50	42	.59	46.2	.65	43.5	.61
	60	.77	78	1.00	63	.80	54	.69	51	.65	61.2	.78	57	.73

* Q_d: quotient de développement, c'est-à-dire l'âge de développement divisé par l'âge chronologique

Rappelons les éléments qui ressortaient de ce tableau lors de la première passation (chiffres de la ligne supérieure pour chacun des élèves). Notre groupe était relativement homogène; les quotients globaux de développement s'échelonnaient de .55 à .60 si on exclut l'élève 6 qui présentait un quotient de .65 (son évaluation intellectuelle la situe d'ailleurs au niveau de la déficience légère); par contre si on considère son développement en graphisme, en langage et en connaissances, son niveau est équivalent aux autres élèves du groupe. L'écart en terme d'âge de développement entre l'élève 1 (agé de 52 mois en septembre) et l'élève 6 (agé de 71 mois en septembre) varie de 9 mois à 16 mois selon le domaine mesuré même si le quotient de développement est relativement le même parce qu'il tient compte de l'âge chronologique. Ceci veut dire que même si le quotient de développement est homogène pour les élèves du groupe, il peut y avoir une différence de développement de 24 mois entre la plus jeune et la plus âgée des élèves.

Le quotient globaux de développement obtenus lors de la seconde passation s'échelonnent de .60 à .69 à l'exception de l'élève 6 dont le quotient est de .73. L'homogénéité du groupe s'est conservée. Les progrès individuels ont été relativement semblables; les hausses des quotients globaux de développement sont de .09, .09, .08, .11, .02 et .13. L'élève 5 a réalisé peu de progrès quantifiable; par contre ses progrès ont été au moins aussi importants sur le plan social, à l'aspect de sa relation avec l'adulte, nous en reparlerons dans la discussion. L'élève 6 a réalisé les progrès les plus marqués quant à son rythme de développement et son quotient

.../55

global devient vraiment supérieur au reste du groupe (.78).

Egalement, lors de notre première passation, nous avons remarqué que pour tous les enfants, au moins trois (3) domaines sur cinq (5) présentaient un retard plus prononcé; le langage était la faiblesse majeure tandis que l'autonomie est le secteur où les retards sont relativement peu prononcés. Pour mettre plus clairement e n évidence les progrès réalisés par le groupe dans chacun des domaines, les tableaux suivants 2, 3, 4, 5 illustrent les gains moyens en mois et en quotient de développement.

TABLEAU 2

Moyenne de mois obtenus, par le groupe, dans chaque secteur de développement lors des deux passations du test de Maurice Harvey

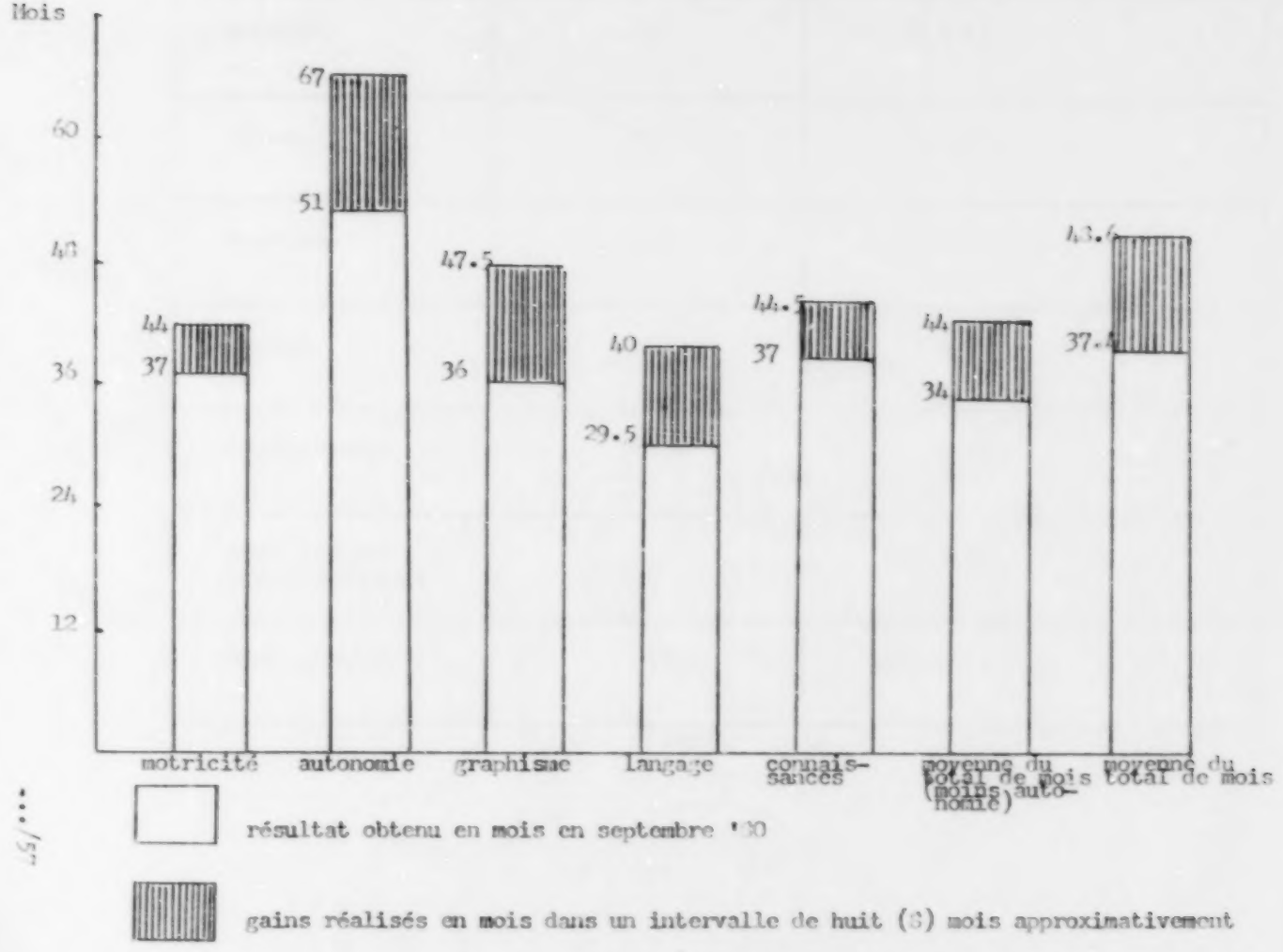


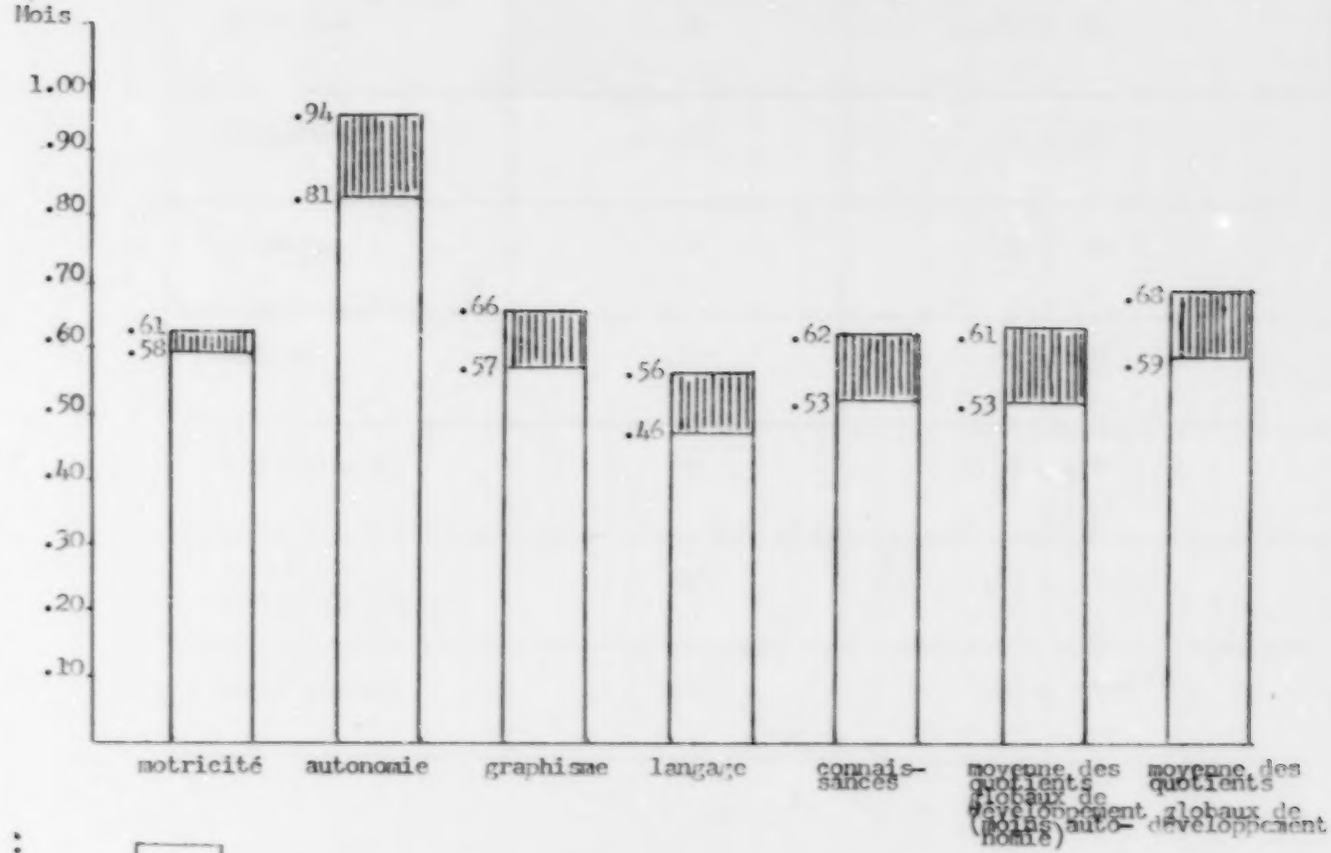
TABLEAU 3

Moyenne et écarts des gains réalisés en mois par le groupe dans chaque secteur de développement

	Moyenne	Ecarts
Motricité	7	0 à 15
Autonomie	16	9 à 21
Graphisme	11.5	3 à 21
Langage	10.5	3 à 25
Connaissances	7.5	3 à 12
Gains globaux (moins autonomie)	10	6.3 à 13
Gains globaux	11.2	10.4 à 15

TABLEAU 4

Moyenne des quotients de développement obtenus, par le groupe, dans chaque secteur de développement lors des deux passations du test de Maurice Harvey



/53 ...

TABLEAU 5

Moyenne et écarts des quotients de développement du groupe dans chaque secteur de développement

	Moyenne	Ecarts
Motricité	.03	- .08 à .14
Autonomie	.13	.02 à .23
Graphisme	.09	- .03 à .21
Langage	.10	.00 à .19
Connaissances	.09	.05 à .13
Gains globaux (moins autonomie)	.08	.02 à .12
Gains globaux	.09	.08 à .13

Ces tableaux mettent en évidence les effets de la stimulation dont l'enfant a bénéficié dans notre projet-pilote. Comme nous l'avions déjà mentionné, le gain espéré devait être au moins équivalent à quatre (4) mois si l'enfant maintenait un rythme ou quotient de développement identique à celui qu'il présentait auparavant. Le tableau 3 indique que les enfants ont réalisé des progrès globaux moyens de onze (11) mois et les écarts sont relativement minimes; tous les domaines marquent des progrès de sept (7) mois à seize (16) mois. Le secteur de l'autonomie est celui où les progrès sont les plus impressionnants, et ceci pour tous les élèves; ensuite viennent les secteurs du graphisme, du langage et des connaissances. Les quotients de développement traduisent ces mêmes progrès; à ce niveau on peut noter des écarts impressionnants. Le développement se fait selon un mode idiosyncratique; un enfant peut se développer uniformément dans tous les domaines, un autre dans un ou deux domaines tout en restant stable dans un domaine connexe. L'autonomie n'était pas un secteur prioritaire d'intervention mais, à notre grande surprise, c'est celui où les progrès sont les plus marqués de façon générale. Comment expliquer ce fait? Nous croyons que par le seul fait que l'enfant apprenne à fréquenter l'école, il est obligé de développer son autonomie (prendre l'autobus seul, apporter sa collation, se déshabiller, s'habiller, etc...). L'attitude de l'enseignant également a contribué à cette amélioration; elle exigeait que chacun se déshabille et range ses effets, qu'il soit autonome pour sa collation, qu'il aille faire de petites commissions, qu'il reconnaisse son autobus, etc... En modifiant certaines attitudes éducatives des parents (plus de fermeté, moins de dépendance, etc...)

le travailleur social a sûrement contribué à rendre l'enfant plus autonome. Les progrès en motricité sont moins surprenants; est-ce que les items mesurés par le test ne seraient pas assez discriminatifs, est-ce que le développement moteur serait davantage relié à la maturation neuro-physiologique (équilibre, coordination visuo-motrice, etc...). Cependant pour une élève dont le quotient de développement a diminué, nous avons observé des améliorations: en début d'année, elle avait peur de grimper sur un banc suédois renversé et était incapable de courir. A la fin de l'année, elle marchait en équilibre sur le banc suédois renversé et prenait plaisir à courir dans le gymnase de façon harmonieuse. Cinq (5) élèves (l'élève 6 avait moins de difficulté à ce niveau) ont appris à dominer leurs peurs et ont appris à éprouver du plaisir à des jeux moteurs; une a appris à être plus décontractée et une autre a appris à avoir plus de tonus musculaire.

Le langage sur lequel a porté un accent spécial n'est pas un domaine où les progrès sont plus accentués et les écarts sont aussi marqués. Là également, nous avons remarqué des progrès non quantifiables actuellement; une enfant n'était pas capable de regarder l'adulte et maintenant elle répond par un ou deux mots en regardant l'adulte qui lui a posé la question, une autre dit beaucoup plus de phrases de deux à trois mots qu'en début d'année, un autre parle de façon compréhensible et utilise plus rarement son "jargonnage"...

Nous avons également calculé les gains moyens (mois et quotient de développement) en enlevant l'autonomie, étant donné que notre intervention était moins systématique à ce niveau.

.../62

Ces quotients moyens indiquent encore une nette amélioration pour chacun des élèves. L'élève 5 a un quotient de développement (moins autonomie) qui ne s'est amélioré que de .02. Il est à noter qu'elle était la seule qui n'avait pas bénéficié d'une forme quelconque de stimulation antérieure; selon nous, elle a travaillé les pré-requis et l'an prochain, elle présentera probablement des progrès plus évidents. Cette année elle a eu à apprendre à se détacher de ses parents et à ne pas pleurer face à une situation légèrement nouvelle ou difficile.

Il est impensable de dissocier les effets de la stimulation scolaire de l'aide apportée aux parents par le travailleur social quand on analyse les progrès de l'enfant notamment en langage. Il est indiscutable que l'enfant a bénéficié des deux ressources. Afin de cerner plus explicitement l'impact du travailleur social, nous allons résumer les observations du travailleur social sur l'évolution des situations familiales et ensuite les parents eux-mêmes nous diront ce qu'ils ont apprécié quant à l'aide apportée par le travailleur social.

Voici une synthèse des observations du travailleur social. Les parents de l'élève 1 avaient déjà des attitudes éducatives adéquates envers leur enfant et acceptaient positivement son handicap. Le travailleur social apportait l'encouragement pour continuer et permettait à madame une réflexion plus profonde sur ses actions. Sur le plan langage, le travailleur social a réussi à obtenir que tous les membres de la famille qui s'adressent à l'élève en question, le fassent en français

.../63

uniquement. Socialement, à la maison, l'élève 1 s'amuse davantage avec ses frères et soeurs en participant aux mêmes jeux.

Les parents de l'élève 2 ont changé plusieurs attitudes envers elle; ils sont plus exigeants dans des tâches reliées à son autonomie. Elle peut maintenant jouer davantage seule sans avoir besoin qu'on s'occupe d'elle; elle ne prend plus la place centrale et ses frères ne sont plus obligés de tout lui céder. Les parents acceptent totalement l'handicap de leur fille et sont prêts à en parler.

Les parents de l'élève 3 ont appris à maintenir quelques exigences strictes et ne cèdent plus à toutes les demandes ou colères de leur fille.

Les parents de l'élève 4 avaient auparavant une organisation de vie et un horaire rigoureux et travaillaient avec leur enfant avec des programmes définis. Ils ont appris à profiter des intérêts de leur enfant au moment propice pour l'enfant. Ils ont établi également des contacts plus chaleureux avec lui et avec les autres enfants de la famille.

Les parents de l'élève 5, surtout madame, sont devenus plus fermes et les crises de pleurs ne sont plus tolérées - celles-ci sont d'ailleurs complètement éliminées. Elle se couche seule et sa soeur n'a plus besoin de faire les choses pour elle.

La dynamique de la famille de l'élève 6 a évolué considérablement; le père s'intéresse activement à son enfant et par ricochet, aux autres enfants de la famille et ceci est tout à fait

.../64

nouveau. Les autres membres de la famille l'intègre davantage à leurs jeux. La relation mère-fille s'est peu améliorée mais madame est consciente des progrès de sa fille ainsi que de ses retards.

Globalement, les parents ont été capables de modifier tant des attitudes précises (habitudes de coucher, nutrition, etc...) que globales (fermeté, organisation de vie souple) et la place accordée à l'enfant par tous les membres de la famille a évoluée positivement dans les cinq (5) familles où il y avait place pour de l'amélioration.

Voyons ce que les parents ont apprécié dans la forme de collaboration qui leur était demandée. Tous les parents (mari et femme) étaient présents à la dernière rencontre d'évaluation de l'année. La rencontre portait sur trois (3) points généraux: le suivi individuel dans la famille, le suivi en groupe et finalement leurs attitudes de parent face à l'école et leurs souhaits pour l'an prochain. Tous les parents savaient exactement quels points étaient travaillés; nous allons rapporter en vrac les propos mêmes des parents - n'est-ce pas la meilleure évaluation.

- "En début d'année, nous avons travaillé le langage après cela fut autre chose. Nous avons profité de conseils sur ce qu'on faisait à la maison. Cela nous a aidé à comprendre le développement d'un enfant... J'avais besoin d'être appuyée..."
- "Le programme de langage était difficile à appliquer mais avec de l'aide, j'ai modifié des habitudes de langage... Nous demandons que notre enfant nous

regarde quand on lui parle... Nous avons changé des attitudes d'exigence et cela a été utile pour les autres enfants..."

- "J'ai appris à partir de ce que l'enfant fait et non à lui imposer des activités planifiées..."
- "J'ai apprécié la disponibilité du travailleur social et son exigence qui m'encourageait à travailler..."
- "Nous avons travaillé surtout le langage et l'aspect communication... J'ai profité de l'aide pour modifier des éléments de comportement au plan social et au plan de l'attention... J'ai apprécié qu'on me dise comment faire... et de voir des résultats à ce que je faisais, ce qui m'encourageait..."
- "Nous avons modifié des habitudes de vie comme les habitudes du coucher et les pleurs..."
- "Le projet a permis de s'arrêter au pourquoi des comportements de ma fille. Une maternelle ordinaire n'aurait pas permis cela... Je la considère davantage comme une personne... Le père s'est impliqué comme jamais auparavant en participant aux rencontres de groupe, en jasant avec d'autres parents et en venant en classe... Je me suis sentie "tchéquée" - terme exact utilisé par madame - dans mes comportements avec ma fille... J'ai trouvé cela difficile que cela me touche mais je serais prête à recommencer..."
- "Le fait de travailler le langage m'a portée à être plus attentive... Nous avons appris à ne pas trop la gâter... Nous avons apprécié les "trucs" du travailleur social pour les habitudes de vie... Nous avons appris à lui laisser montrer ses capacités,

sinon, nous l'aurions rendue "handicapée"..."

- "Nous aimions voir comment était mon enfant avec le travailleur social..."
- "Je suis plus motivé à faire un effort pour que l'enfant s'améliore... Je suis moins porté à laisser faire le temps..."

En résumé, les parents on apprécié l'aide technique, le soutien, la réflexion apportée par le travailleur social. Ils sont conscients d'avoir modifié des attitudes en sachant pourquoi ils le faisaient et ils sont contents de l'avoir fait. Quatre (4) parents souhaitaient des rencontres plus fréquentes (1 fois/2 semaines ou 1 fois/semaine).

En ce qui concerne les rencontres de groupe, l'ensemble des parents ont trouvé que les premières rencontres qui étaient centrées sur le programme théorique du E.L.I., étaient ardues et ne favorisaient pas les échanges entre eux. Tous étaient d'avis cependant qu'ils avaient besoin de temps avant d'être capables d'échanger sur leur enfant et sur son acceptation. Ils suggéraient de débuter par des rencontres à thème (connaissance et développement de l'enfant, nutrition, programme de stimulation avec Passe-Partout, langage, mais de façon moins dense, et diaporama sur l'acceptation d'un enfant déficient...). La fréquence souhaitée ert d'une rencontre par mois. Tous les parents ont apprécié cette formule de groupe parce que comme ils l'ont dit eux-mêmes, cela leur permettait d'échanger des idées, de ne pas se sentir seul avec un problème non réglé, de partager des expériences, de retrouver une motivation à continuer de parler de leur enfant surtout à la

fin d'année...

Deux parents ont reconnu que cette année avait été cruciale pour l'acceptation de leur enfant dans son entité et qu'elle s'était échelonnée sur toute l'année.

Concernant le lien famille-école, un parent a trouvé pénible de sentir une absence de lien; le parent disait faire le lien lui-même. Par contre, un autre était satisfait de l'organisation vécu.

Nous expliciterons les résultats du follow-up auprès des parents et des élèves de l'an dernier. Rappelons qu'en 79-80 le même modèle avait été expérimenté avec neuf (9) enfants (huit (8) de quatre (4) ans, un (1) de cinq (5) ans) dont trois (3) élèves étaient déficients moyens et les six (6) autres éprouvaient des retards dans un à trois domaines seulement. Après la pré-maternelle, huit (8) enfants ont fréquenté une maternelle régulière et la neuvième a intégré le premier groupe de déficients moyens de l'école Saint-Jean. Sur les six (6) réponses à notre questionnaire de l'Annexe XII que nous avons reçues, tous estimaient que la pré-maternelle avait contribué à une meilleure adaptation en maternelle tant socialement qu'au niveau des pré-requis et de l'autonomie. Le projet-pilote leur a permis de connaître les difficultés de son enfant plus tôt et de l'aider également d'avoir de meilleurs moyens, de changer des habitudes de vie et des attitudes, de mieux comprendre ses problèmes. Une mère continue à poursuivre les mêmes programmes seule. Pour tous, la fréquentation scolaire

.../58

revêt une importance égale à celle du travailleur social. Tous étaient suffisamment informés de ce qui se passait à l'école. Trois (3) étaient d'avis qu'il aurait été avantageux qu'une même personne travaille avec eux et leur enfant; Les trois (3) autres n'en voyaient pas l'utilité.

Sur les neuf (9) élèves, quatre (4) entreprendront une première année régulière en septembre, trois (3) - dont celui qui était handicapé auditif - profiteront d'une première année à effectif réduit (parmi ceux ci, nous retrouvons une élève qui avait des retards généralisés importants en pré-maternelle) et deux (2) fréquenteront une classe de déficients moyens à l'école Saint-Jean. Pour les élèves qui avaient des retards sectoriels, tous sont capables de suivre les activités du groupe - deux (2) demandent un encouragement particulier parce qu'ils sont encore réfractaires à l'effort - et leurs productions sont de qualité équivalente à celle du groupe. Leurs jardinières ont estimé que la pré-maternelle leur avait permis de s'intégrer socialement plus rapidement en septembre, que la routine de l'école était facilement assimilable; elles notaient que l'enfant semblait familier et savait s'organiser avec le matériel présenté pour le bricolage, le dessin, le découpage, etc... L'élève était plus autonome et à l'aise avec les autres élèves. Notre observation en classe nous a permis de comparer le comportement actuel avec celui qu'il manifestait en pré-maternelle; en effet, ces élèves avaient évolué socialement et leurs retards sectoriels semblaient estompés à l'exception d'un retard au niveau de la motricité globale. Une jardinière a même ajouté que sans pré-maternelle, il aurait peut-être dû refaire une seconde maternelle en ce sens

que la pré-maternelle lui avait permis une plus grande maturation; la recommandation quant à l'attitude à adopter avec l'enfant que nous avions faite à la jardinière en début d'année lui a permis d'exiger selon les capacités de l'enfant.

Pour l'élève qui avait des retards généralisés et qui entreprendra une première à effectif réduit, la jardinière a constaté que si elle n'avait pas profité d'une pré-maternelle elle aurait pu être inscrite en classe spéciale pour enfant déficient. Selon elle, la pré-maternelle a été bénéfique à tous les niveaux (organisation spatiale, autonomie, sociabilité, langage). La collaboration des parents était bonne car ils étaient déjà sensibilisés aux retards de leur fille.

L'élève déficient moyen qui fréquentait une maternelle a continué son développement mais son attention ne s'est pas améliorée. Par contre, cette année a permis à madame de réaliser que son enfant n'était pas apte à une première année et à accepter davantage les limites de son enfant.

Par contre, l'élève déficient moyen qui est demeurée à l'école Saint-Jean a continué à accélérer son rythme d'apprentissage; elle est autonome, son degré d'attention est étonnant. La contribution de la pré-maternelle a été importante à tous les niveaux et madame continue à donner adéquatement le suivi à la maison.

Globalement, il est intéressant de réaliser dans la mesure du possible (car il est difficile de savoir comment l'enfant se serait développé s'il n'avait pas profité du projet-pilote),

que les enfants ont continué leur progression et que les parents maintiennent les attitudes qu'ils avaient modifiées.

Le dernier aspect de la discussion vise à expliciter les difficultés de coordination entre l'aspect familial et l'aspect scolaire, difficultés qui sont reliées au type d'organisation du modèle.

En début d'année, l'équipe était rôdée à l'exception du professeur qui a été engagé à la fin août. Il a senti une forte pression pour s'intégrer à un mode de fonctionnement étranger à lui. Un réajustement s'est imposé.

Le rôle de chacun des intervenants a été précisé et les domaines d'intervention également. Chacun établie ses objectifs, en classe et à la maison et il y a échange d'information sur le vécu de l'enfant à une fréquence de deux (2) semaines. Les difficultés se situent au niveau du lien école-famille mais tous les membres de l'équipe, après avoir pris un recul, en sont conscients et veulent améliorer ce point en respectant le rythme et le fonctionnement de chacun.

Les échanges n'ont pu respecter la fréquence que nous avions fixée à cause de circonstances extérieures. Celles que nous avons eues se sont limitées à des échanges d'information sans concertation. Ce modèle présuppose une coordination entre les intervenants et c'est pourquoi nos recommandations en tiendront compte. Un parent avait souffert du manque de lien entre

l'aspect scolaire et l'aspect familial: elle aurait souhaité que le lien se fasse par l'intermédiaire du travailleur social qu'elle rencontrait régulièrement. Cependant, l'enseignante a communiqué fréquemment avec les parents et à partir de février, elle a invité les parents à passer la demi-journée dans la classe et à participer aux mêmes activités que les enfants; les parents ont grandement apprécié cette expérience car ceci leur a permis de connaître le comportement de leur enfant à l'école, sa relation avec un autre adulte et d'expérimenter de nouvelles activités qu'ils peuvent adapter à la maison.

Avec le temps ou si le projet-pilote avait pu être continué avec le même personnel sur une période de deux (2) ans, il aurait été possible de trouver un ajustement qui aurait été plus satisfaisant pour les intervenants.

5. Impact social

5.1 Mesures prises pour informer

Lors du dépistage, en mars et avril 80, chacune des familles avait été rencontrée par le directeur, le chercheur et la travailleur social. Les objectifs généraux du projet et de l'école Saint-Jean, ainsi que la collaboration exigée des parents, avaient été expliqués.

En juin 80, il y eu une rencontre de groupe avec l'ensemble des parents où les objectifs précis du projet ainsi que les outils et un aperçu du mode de collaboration entre la famille et l'école avaient été présentés.

Un neurologue de Québec est venu observer une élève qui était une de ses patientes et nous avons échangé au sujet de l'enfant ainsi que sur le projet-pilote.

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres

Tous les parents concernés directement par le projet-pilote, sont très positifs face à ce type d'action.

Les enseignants de l'école sont d'avis qu'une intervention précoce les aide dans le suivi qu'ils auront à faire par la suite. Déjà, l'enseignante qui a reçu une élève qui avait fréquenté la classe du projet-pilote 79-80 a remarqué une nette différence entre elle et ceux qui n'avaient pas fréquenté en ce sens qu'elle était propre, autonome et attentive et même son intégration au groupe

.../73

en a été facilité comme nous l'avions mentionné plus avant.

Du fait que la pré-maternelle bénéficiait des services d'un travailleur social particulier, les parents n'ont pas participé au projet d'animation que le travailleur social de l'école adressait aux autres parents. Par contre, nos parents s'estimaient heureux d'avoir pu profiter de services plus individualisés et plus fréquents et estimaient que maintenant ils étaient prêts à s'intégrer au groupe de parents de l'école et à parler de l'acceptation de leur enfant.

6. Recommandations

Organisation

- Qu'un modèle d'organisation soit pensé en début d'année par toutes les personnes qui auront à le vivre et qu'il tienne compte de la personnalité des intervenants.

- Qu'un retour soit effectué sur le mode d'organisation interne de façon régulière et que le rythme et le mode de fonctionnement de chacun soient respectés.

Aspect scolaire

- Qu'un stimulation scolaire soit apportée aux enfants déficients mentaux moyens dès l'âge de quatre (4) ans.

- Afin de favoriser la participation et l'intégration de la classe à un plus grand nombre d'activités de l'école, la fréquentation en avant-midi pourrait changer pour l'après-midi, après la seconde étape.

- Afin de faciliter l'intégration de l'enfant au système scolaire, que l'enseignant consacre la première étape à l'adaptation de l'élève à son école, sa classe, son autobus et naturellement son professeur.

- Après que l'enfant a intégré la routine scolaire, des activités à objectifs spécifiques sont proposées en tenant compte des besoins de chacun.

Lien parents-école

- Qu'avant la rentrée scolaire, l'enseignant aille à la maison de l'enfant pour le rencontrer ainsi que ses parents et par le fait même, établir un premier contact entre l'enfant et l'enseignant.

- Que dès le début d'année, les parents soient informés sur le comportement de l'enfant à l'école et sur les activités vécues sous forme téléphonique ou écrite.

- Que l'enseignant vive une activité plein air avec tous les parents et les élèves en début d'année.

- Que la formule de devoirs soit maintenue.

- Que les parents puissent être présents en classe après la mi-novembre à un moment et selon une durée qui ne désorganise pas le groupe

Aspect familial

- Que les parents des nouveaux élèves puissent bénéficier d'un suivi individuel par un travailleur social, spécialement au plan social, au besoin (acceptation de leur enfant, attitudes à prendre avec lui, place dans le milieu, etc...).

- Que les parents des nouveaux élèves puissent participer à des rencontres animées par le travailleur social, avec thèmes d'information jusqu'à décembre afin de favoriser des échanges sur

.../76

leur vécu pour qu'ensuite ils en viennent à parler de l'acceptation de leur enfant et soient source d'aide et de réconfort l'un l'autre.

- Que les parents qui ont déjà fait leur démarche d'acceptation soient parents d'accueil pour les nouveaux; que le travailleur social voit à les mettre en contact.

7. Bibliographie

FOLKS Sentence Builder, a teachin resource, Bonton, New York Times Co.

MC CLENAGHAN, B., GALLAHUE, D., Fundamental Movement: observation and evaluation, Toronto, W.B. Saunders Co., 1978

MC DONALD, James D., Environmental Language Inventory

MARSHALLTOWN PROJECT, Departmental of special education, Iowa

MUNN, L.M., HORTON, K.B., SMITH, J.O., Peabody Language Development Kit, Level #P, American Guidance Service Inc. 1968

Pensulvania Department of Education, The New Challenge, Program Guidelines in Physical Education for the Mentally Retarded, Harrisburg, 1976

Portage Project, Soleil de l'Enfance Inc., St-Georges-de-Beauce

Programme d'exercices de langage, P.E.L., Horstmier, C.Q.E.E.

Sewall Early Education Developmental Program, Centre of Rehabilitation School, Colorado

VANNIER, M., GALLAHUE, D., Teaching physical education in elementary school, Toronto, W.B. Saunders Co., 1978

3. Sommaire du projet: feuille synthèse

Commission scolaire: Montcalm
Région administrative: 03
Secteur: déficience mentale Groupe d'âge: 4 - 5 ans
Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 6

Titre du projet: Scolarisation précoce d'enfants déficients mentaux de quatre (4) à cinq (5) ans ayant deux (2) ans de retard de développement

Responsable du projet: Nom: Gilles Pichette
Fonction: Coordonnateur en Enfance Inadaptée
Téléphone: 872-5425

Chercheur attitré: Nom: Louise Ducharme
Fonction: chercheur
Téléphone: 681-0237
872-5962

Objectifs du projet (résumé):

Objectif général:

Evaluer l'impact d'une stimulation simultanée en milieu scolaire et familial, d'enfants déficients mentaux moyens de quatre (4) et cinq (5) ans, présentant des retards d'environ deux (2) ans dans la majorité des domaines de développement

Objectifs spécifiques:

1) Par l'intervention en milieu scolaire et en milieu familial, nous voulons réduire l'écart entre le niveau de développement et l'âge chronologique dans les secteurs de la motricité, du graphisme, du langage et des connaissances.

2) L'intervention du travailleur social veut favoriser l'acceptation de l'enfant dans son entité, par tous les membres de la famille et amener les parents à avoir des attitudes adéquates. Egalement le travailleur social veillera à impliquer les parents comme agent stimulant en langage, auprès de leur enfant, à l'aide d'un programme de stimulation de langage.

Description sommaire de l'expérimentation:

En dé but d'année, nous avons situé tous les enfants dans chacun des secteurs de développement à l'aide de l'échelle de développement de Maurice Harvey. Des objectifs spécifiques à chacun des élèves ont été précisés par l'enseignant dans les différents bulletins envoyés aux parents qui pourraient donner suite à la maison. Des activités ont été élaborées en classe pour atteindre ces objectifs. Après janvier, de courts devoirs étaient envoyés à la maison et servaient de suggestion d'activités; les parents ont également été invités à participer à la classe à côté de leur enfant.

D'octobre à décembre, les parents ont été rencontrés en groupe par le travailleur social pour recevoir la formation sur les programmes spécifiques en langage (P.E.L. et E.L.I.). Parallèlement et suite à l'évaluation de l'enfant en langage et en socialisation à la maison

.../80

par le travailleur social, des objectifs spécifiques à chacune des familles ont été précisés: le travailleur social a rencontré individuellement les parents pour leur aider à intervenir de façon à atteindre les objectifs, à l'aide des projets-maison. Après janvier, les parents ont continué leurs rencontres de groupe selon leurs désirs; chacune de ces rencontres avait un thème précis.

A la seconde évaluation du test de Maurice Harvey, tous les élèves ont réalisé des progrès appréciables en terme de mois et de quotients de développement. Leur rythme de développement s'est accru et par le fait même, ils ont comblé une certaine partie de leurs retards. L'autonomie est le secteur qui a été le plus amélioré et la motricité le moins amélioré; dans ce dernier domaine, des progrès notables ont pu être observés même s'ils n'ont pas pu se quantifier.

Quant à l'aide du travailleur social sur le plan familial, elle a contribué à modifier plusieurs dynamiques familiales et attitudes parentales. Ces modifications ont pu être observées par le travailleur social et conscientisées par les parents eux-mêmes. Tous les parents ont cheminé dans l'acceptation de leur enfant et ils sont prêts à échanger avec d'autres sur leurs difficultés à ce niveau. Cette acceptation apportait une plus grande collaboration des parents au niveau du suivi précis (devoirs, objectifs) demandé par l'enseignante.

Le follow-up des élèves de l'an dernier permet de constater les effets à long terme d'une stimulation précoce.

Un tel modèle est positif quant aux effets engendrés mais les intervenants eux-mêmes doivent ensemble fixer les modalités de fonctionnement et de coordination entre la famille et l'école, qui leur sont adaptés.

9. Budget

9.1 Coût autorisé par le ministère

Salaire de la jardinière + bénéfices marginaux	13 980,00$
Salaire de la travailleuse social + bénéfices marginaux	13 940,00$
Salaire du chercheur	8 000,00$
	35 920,00$

9.2 a) Coût des dépenses encourues par la commission scolaire

Salaire du coordonnateur en adaptation scolaire	1 870,00$
Salaire d'un spécialiste en éducation physique (deux (2) heures/mois)	500,00$
Salaire de la directrice (vingt(20) jours)	3 350,00$
Secrétariat (vingt (20) jours)	1 400,00$
Participation de la commission scolaire	7 120,00$
Salaire d'une infirmière (dix (10) jours payé par le D.S.C. St-Sacrement	1 000,00$
Grand Total	8 120,00$

b) Coût des dépenses effectuées en vertue des sommes autorisées par le ministère de l'éducation:

Salaire de la jardinière + bénéfices marginaux	11 336,47$
Salaire de la travailleuse sociale + bénéfices marginaux	13 059,85$
Salaire du chercheur	8 743,22$
Total	33 139,54$

10. Identification

Nom du responsable du projet: Gilles Pichette

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport: Louise Ducharme

Signature du directeur général:

Date:

11. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire:
    à venir.

conceptualisatio

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
A4s	1	Suit du regard la lumière ou l'anneau en mouvement (gauche à droite, droite à gauche) PV	/ /	/ /	
AB3	2	Suit du regard la lumière ou l'anneau en mouvement (haut en bas, circulaire) PV	/ /	/ /	
I2s	3	Tourne la tête pour regarder autour de lui EX	/ /	/ /	
T1 3s	4	Amène avec support, regarde et touche la tasse EX	/ /	/ /	
O16g	5	Première son regard d'un objet à un autre EX	/ /	/ /	
H16g	6	Ses bras bougent lorsqu'il regarde le hochet NE-NI	/ /	/ /	
H16s	7	Porte le hochet à sa bouche AD	/ /	/ /	
H20s	8	Saisit le hochet placé à 1 pouce avec ses deux mains EX	/ /	/ /	
B20g	9	Prend un cube et en regarde un autre s'emboîtement EX	/ /	/ /	
20s	10	Amène avec support, regarde le grain sur la table qu'on montre du doigt EX	/ /	/ /	
H24s	11	Essaie de reprendre le hochet échappé PO	/ /	/ /	
R24s	12	S'approche, prend un cube et le porte à sa bouche AD	/ /	/ /	
O28s	13	Cherche des yeux un jouet échappé ou enlevé PO	/ /	/ /	
B28s	14	Tient un cube dans chaque main AD	/ /	/ /	
O40s	15	Cherche le jouet que l'on cache, le découvre PO	/ /	/ /	
E40s	16	Prend la cloche ou le manche, la fait sonner BA	/ /	/ /	
O44s	17	Retire un objet d'un contenant ouvert BP	/ /	/ /	
O44s	18	Place un objet dans un contenant (sur imitation) BH	/ /	/ /	
I44s	19	Tire consciemment sur la ficelle pour rapprocher l'anneau BP	/ /	/ /	
N48s	20	L'éducateur place l'encastrement rond, l'enfant l'enlève EX	/ /	/ /	
P48s	21	L'enfant palpe les trous de la planchette à chevilles EX	/ /	/ /	
48e	22	Essaie d'ouvrir une boîte BP	/ /	/ /	
O48s	23	Cherche trouve et ramène un jouet PO	/ /	/ /	
B52s	24	Essaie d'empiler des cubes, mais échoue LO	/ /	/ /	
N52s	25	Place la forme ronde dans son trou (encastrement) après démonstration BH	/ /	/ /	
B52s	26	Forme un train de 3 blocs LO	/ /	/ /	
A52s	27	Retire un anneau d'un tube BP	/ /	/ /	
P52s	28	Retire une cheville ronde dans la planchette trouée LO	/ /	/ /	

ANNTATION

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
M15m	29	Met 6 cubes dans la tasse, après démonstration IM	/ /	/ /	
O15m	30	Réussit à mettre le grain dans la bouteille MP	/ /	/ /	
P15m	31	Remplit la planchette avec les chevilles rondes (avec aide) LO	/ /	/ /	
J15m	32	Imite le griffonnage, avec vigueur IM	/ /	/ /	
O15m	33	Enlève le couvercle pour trouver le jouet dans le contenant PO-MP	/ /	/ /	
K15m	34	Montre une partie du corps ME	/ /	/ /	
O18m	35	Jette le grain hors de la bouteille MP	/ /	/ /	
D18m	36	Empile 3 blocs sur demande LO	/ /	/ /	
M18m	37	Place 2 ou 3 formes de l'encastrement, spontanément MP	/ /	/ /	
M21m	38	Dnile 5 à 6 cubes LO	/ /	/ /	
P21m	39	Remplit la planchette des chevilles carrées, sans aide LO	/ /	/ /	
F21m	40	L'enfant se sert du hâton pour rapprocher le petit jouet sur la table MP	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

ADAPTATION PortageGuide

Annexe I.2

Annexe I.3

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

conceptualisation

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
N 24 m	41	L'enfant place les 3 formes de l'encastrement, après 4 essais RP	/ /	/ /	
G24m	42	Imite le tracé d'une courbe et d'un trait vertical; d'un coup de crayon rapide IM	/ /	/ /	
V24M	43	Tourne les pages d'un livre EX	/ /	/ /	
24m	44	Associe les objets aux images RM	/ /	/ /	
24m	45	Montre l'image nommée RM	/ /	/ /	
30m	46	Réunit 2 traits en croix ST-OE	/ /	/ /	
30m	47	Nomme les trois (3) formes primaires: ○ □ △ RF	/ /	/ /	
30m	48	Différencie le garçon de la fille DI	/ /	/ /	
30m	49	Assemble 2 parties d'une forme pour faire un tout ST	/ /	/ /	
30m	50	Répète des jeux de mains avec jeux ou actions RM	/ /	/ /	
O30m	51	Identifie de courts et longs objets DS	/ /	/ /	
O30m	52	Identifie un objet lourd et léger DS	/ /	/ /	
30m	53	Compte jusqu'à 3 en répétant RM	/ /	/ /	

conceptualisation

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
K36m	54	Indique 10 parties du corps sur demande verbale ME	/ /	/ /	
O36m	55	Dit quels objets vont ensemble AS	/ /	/ /	
O36m	56	Dispose des objets en catégories CL	/ /	/ /	
G36m	57	Imite un "V" IM	/ /	/ /	
O3621	58	Compte 10 objets en imitant IM	/ /	/ /	
B36m	59	Construit un pont de 3 blocs en imitant OE-IM	/ /	/ /	
M42m	60	Ajoute un jambe et/ou un bras à un bonhomme incomplet RM	/ /	/ /	
42m	61	Complète un casse-tête de 2 morceaux MP	/ /	/ /	
G42m	62	Dessine un carré en imitant IM	/ /	/ /	
42m	63	Nomme 3 couleurs sur demande DS	/ /	/ /	
42m	64	Décrit 2 événements ou personnages d'une histoire ou émission de T.V. ME	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Annexe 2.5

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

motricite Fine

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
04S	1	L'enfant cherche à atteindre un objet tenu à 4" de sa main	/ /	/ /	
04S	2	Il tient momentanément le hochet placé dans sa main	/ /	/ /	
K12S	3	La main commence à s'ouvrir	/ /	/ /	
A16S	4	Regarde l'anneau dans sa main, le tient fermement, le met à sa bouche	/ /	/ /	
K16S	5	Saisit les cheveux ou égratigne	/ /	/ /	
O20S	6	Veut saisir un objet avec ses deux mains	/ /	/ /	
B20S	7	Tient un bloc entre le bout de ses doigts et la paume de sa main	/ /	/ /	
20S	8	Egratigne le dessus de la table	/ /	/ /	
B24S	9	Tient un bloc dans la paume de la main	/ /	/ /	
O28S	10	Commence à atteindre un objet avec un seule main	/ /	/ /	
O28S	11	Ramasse un ou plusieurs objets	/ /	/ /	
B32S	12	Tient un bloc dans sa main pendant un bon moment	/ /	/ /	
B36S	13	Prend un bloc avec le bout du pouce et l'index	/ /	/ /	
O36S	14	Prend un raisin en pliant pouce et index seulement	/ /	/ /	
F40S	15	En déposant un anneau avec ficelle, prend la ficelle avec ses doigts	/ /	/ /	
O40S	16	Dépose des objets avec le pouce et l'index	/ /	/ /	
O44S	17	Montre un objet avec l'index	/ /	/ /	
F44S	18	Tire la ficelle pour attirer un jouet vers lui	/ /	/ /	
O48S	19	Dépose souvent des objets de façon intentionnelle	/ /	/ /	
L48S	20	Assis, commence à faire rouler ou à lancer une balle	/ /	/ /	
O52S	21	Assis à table, veut prendre un objet à 6½" de lui	/ /	/ /	
B52S	22	Dépose un bloc dans une tasse	/ /	/ /	
B52S	23	Essaie d'empiler des blocs (mouvements imprécis)	/ /	/ /	
52S	24	Vide un contenant	/ /	/ /	
V52S	25	Tourne les pages d'un livre	/ /	/ /	
52S	26	Se sert d'une cuillère	/ /	/ /	
B52S	27	Tient deux cubes de 1" dans une main	/ /	/ /	

Adaptation de PortageGuide

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

motricite Fine

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
O1SM	28	Donne est précis, rejoint les objets	/ /	/ /	
B1SM	29	Tient un bloc dans chaque main en même temps	/ /	/ /	
J1SM	30	Tient un crayon dans le poing	/ /	/ /	
B1SM	31	Dépose 6 blocs dans une tasse	/ /	/ /	
B1SM	32	Empile 2 blocs	/ /	/ /	
P1SM	33	Prend et met une cheville dans le plateau	/ /	/ /	
A1SM	34	Introduit 4 anneaux dans un bâtonnet	/ /	/ /	
R1BM	35	Capacité de tracer une ligne avec un crayon	/ /	/ /	
R1BM	36	Capacité de griffonner	/ /	/ /	
B1BM	37	Laisse tomber 10 cubes dans une tasse	/ /	/ /	
O2IM	38	Se sert du bâton pour rapprocher un jouet sur la table	/ /	/ /	
P2IM	39	Remplit le plateau à chevilles rondes en 30 sec.	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Adapté 2.5

Adaptation du

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

motricite Fine

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
R24M	40	Peut tracer des cercles	/ /	/ /	
V24M	41	Se sert de ses doigts pour tourner une à une les pages d'un livre	/ /	/ /	
24M	42	Enfile 4 grosses perles d'1" en 2 minutes	/ /	/ /	
R24M	43	Aligne 2 blocs ou plus	/ /	/ /	
R30M	44	Tient le crayon avec ses doigts	/ /	/ /	
C30M	45	Fait des petites entailles avec des ciseaux	/ /	/ /	
R30M	46	Empile 8 - 9 blocs	/ /	/ /	
30M	47	Tourne la poignée de la porte	/ /	/ /	
L30M	48	Lance la balle à un adulte à 5'	/ /	/ /	
30M	49	Développe un bonbon	/ /	/ /	
30M	50	Plie un morceau de papier en 2	/ /	/ /	
30M	51	Dévisse des jouets emboîtés	/ /	/ /	
30M	52	Fait des boules (argile ou plasticine)	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Annexe 2.7

Adaptation
Protocole Guido

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Comm[illegible]
N36M	53	Assemble un casse-tête de 3 morceaux ou 3 formes	/ /	/ /	
C36M	54	Coupe avec des ciseaux	/ /	/ /	
K36M	55	Replie les doigts (poing) et bouge le pouce indépendamment	/ /	/ /	
O36M	56	Peut facilement ramasser des petits objets	/ /	/ /	
B36M	57	Empile 10 blocs et plus	/ /	/ /	
P42M	58	Remplit le plateau à chevilles rondes en 15 secondes	/ /	/ /	
K48M	59	Le pouce touche l'index, le majeur, l'annulaire, le petit doigt de la même main	/ /	/ /	
48M	60	Met 10 grains dans la bouteille en 25 secondes	/ /	/ /	
C48M	61	Coupe le long d'une ligne droite de 8" en dedans de ½" de la ligne	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Adaptation ... PortageGuide

Annexe I.3

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
Y4S	1	L'enfant observe les personnes qui se déplacent à l'intérieur de son champ de vision	/ /	/ /	
S4S	2	Dort peu pour répondre à l'attention que vous lui portez	/ /	/ /	
S4S	3	Se calme lorsqu'on le prend	/ /	/ /	
S8S	4	Sourit ou arrête de pleurer lorsqu'on lui parle	/ /	/ /	
D8S	5	Recherche sa mère de vue	/ /	/ /	
S12S	6	Anticipe un événement et l'exprime par une excitation physique	/ /	/ /	
D12S	7	Examine l'entourage lorsqu'on le transporte	/ /	/ /	
Y16S	8	Sourit spontanément à l'adulte	/ /	/ /	
S16S	9	S'éclipse devant des personnes qui lui sont familières	/ /	/ /	
D16S	10	Sanglotte à la vue d'un étranger	/ /	/ /	
J16S	11	Agite ou serre un objet qui provoque un bruit mais sans intention de le faire	/ /	/ /	
J20S	12	S'étire la main pour attraper les objets offerts	/ /	/ /	
Y20S	13	Sourit et gazouille devant son image dans le miroir	/ /	/ /	
J20S	14	Manifeste de l'intérêt aux objets (ex: cloche, hochet...)	/ /	/ /	
Y24S	15	S'étire vers l'image du miroir ou un autre enfant et le flatte	/ /	/ /	
J24S	16	Tient et examine un objet pendant au moins 2 minutes	/ /	/ /	
D24S	17	Distingue entre les étrangers et les personnes familières	/ /	/ /	
J24S	18	Cherche activement un objet qui disparaît	/ /	/ /	
D28S	19	Proteste à la vue d'un adulte ou d'une situation inconnu(e)	/ /	/ /	
J28S	20	Joue seul lui-même pendant des périodes de 15 minutes	/ /	/ /	
S32S	21	Prend plaisir à des jeux non dirigés	/ /	/ /	
I32S	22	Imite le comment d'un jouet	/ /	/ /	
S36S	23	Lève les bras quand on vient pour le prendre	/ /	/ /	
J36S	24	Exprime son intérêt au jeu de "coucou"	/ /	/ /	
J36S	25	Pousse la main de la personne qui essaie de lui retirer un jouet qu'il aime	/ /	/ /	
S40S	26	Collabore à des jeux sociaux: (ex: faire "bye bye", "content-content",...)	/ /	/ /	
D40S	27	Réagit à son nom	/ /	/ /	

Adaptation du

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

socialisation

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
S44S	28	Aime qu'on le remarque et continue s'il est encouragé	/ /	/ /	
J40S	29	Presse un jouet par imitation	/ /	/ /	
S40S	30	Communique spontanément avec l'image dans le miroir	/ /	/ /	
S40S	31	Sur demande, donne l'objet spontanément à l'adulte	/ /	/ /	
J40S	32	Laisse tomber un jouet intentionnellement	/ /	/ /	
J40S	33	Secoue ou agite un jouet pour en faire sortir un son	/ /	/ /	
S52S	34	A un sens de l'humour primaire: Rit devant une mimique drôle	/ /	/ /	
J52S	35	Aime les jeux de remplir et vider des contenants	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Adaptation de

Document élaboré par le Centre de développement Champfleury.

socialisation

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
S15M	36	Caresse, flatte et embrasse les personnes connues	/ /	/ /	
I15M	37	Imite des actions simples de l'adulte (ex: brassage de la cuillère dans la tasse, se peigner, essuyer la table)	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
J15M	38	Lance un jouet ou un objet (par jeu ou par refus)	/ /	/ /	
J15M	39	Accepte de partager un jeu avec l'adulte	/ /	/ /	
J18M	40	Joue avec une poupée ou un jouet mou (transporte la poupée, la caresse ou la berce	/ /	/ /	
J18M	41	Fouille dans les armoires, les bureaux, les garde-robes	/ /	/ /	
S18M	42	Accepte de jouer en l'absence des parents	/ /	/ /	
S18M	43	Peut attendre qu'on s'occupe de lui (repas, couche à changer, etc...)	/ /	/ /	
S18M	44	Accueille d'autres enfants ou des personnes connues quand on l'y incite	/ /	/ /	
	45	Reconnait deux parties du corps	/ /	/ /	
J21M	46	Attire l'adulte pour montrer quelque chose	/ /	/ /	
S21M	47	Demande l'aide de l'adulte pour jouer	/ /	/ /	
J21M	48	Jeu parallèle: L'enfant fait la même chose qu'un autre enfant	/ /	/ /	
S21M	49	Répète des actions sur demande	/ /	/ /	
S24M	50	Participe avec l'aide d'une autre personne à des jeux de manipulation	/ /	/ /	
D24M	51	Réfère à lui-même par son nom	/ /	/ /	
J24M	52	Début de jeu de fantaisie (poupée, ourson, etc...)	/ /	/ /	
D24M	53	Insiste pour faire les choses seul	/ /	/ /	
D24M	54	Identifie 4 parties du corps	/ /	/ /	
S24M	55	Se fâche contre les objets qui lui compliquent la vie	/ /	/ /	
J24M	56	Reconnait le nom de quelques jeux	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Adaptati

PortageGuide

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
SJOA	57	Salue l'adulte spontanément	/ /	/ /	
DJOA	58	Identifie son reflet dans le miroir en le pointant ou en nommant son nom	/ /	/ /	
DJOA	59	Connaît son sexe	/ /	/ /	
SJOA	60	Peut faire de petites commissions sur demande	/ /	/ /	
SJOA	61	Aide à ranger ses jouets	/ /	/ /	
JJOA	62	Commence à combiner ses jeux (autos et blocs en même temps)	/ /	/ /	
SJOA	63	Commence à partager certains jeux à l'occasion	/ /	/ /	
JJOA	64	Joue à se déguiser	/ /	/ /	
JJOA	65	Comprend lorsqu'il faut attendre son tour (dans un jeu ou autres)	/ /	/ /	
SJOA	66	Dit "S'il-vous-plaît" et "Merci" sur demande	/ /	/ /	
JJOA	67	Ecoute de la musique ou une histoire pendant 5 à 10 minutes	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

	Fiche	Comportement	Date de stimulation	Date de réalisation	Commentaires
S42M	68	Exécute des tâches simples: À la maison (nettoyer sa place...)	/ /	/ /	
I43M	69	Suit les règles en imitant les actions des autres enfants	/ /	/ /	
J43M	70	Répond au téléphone, par à une personne familière	/ /	/ /	
J42M	71	Suit les règlements dans les jeux dirigés par l'adulte	/ /	/ /	
S42M	72	Reste dans sa cour	/ /	/ /	
S42M	73	Coopère aux demandes des adultes 75% du temps	/ /	/ /	
J42M	74	Fait des jeux collectifs avec 2 ou 3 autres enfants	/ /	/ /	
J48M	75	Aime jouer à représenter la famille (théâtre)	/ /	/ /	
S48M	76	Respecte la propriété d'autrui. Ex: connaît ses jouets personnels et ceux des autres	/ /	/ /	
S48M	77	Demande la permission pour utiliser les jouets des pairs quand il joue avec eux	/ /	/ /	
J48M	78	Joue avec les autres enfants	/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	
			/ /	/ /	

Annexe 2.23

Adaptation de

PEL: PROGRAMME D'EXERCICES DE LANGAGE
EPB: ENVIRONMENTAL PRELANGUAGE BATTERY

(traduction maison)

Rapport du parent: test no. 10

Nom ou pronom

☐ 1. Maman
☐ 2. Papa
☐ 3. Je
☐ 4. moi
☐ 5. garçon
☐ 6. fille
7. noms des personnes de la famille

☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____

8. noms d'animaux

☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____

9. autres

☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____
☐ 10. _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____
☐ _____ ☐ _____

☐ Total (4 items : succès)

2/...

Mots descriptifs

☐ 1. encore
☐ 2. mon
☐ 3. à moi
☐ 4. gros
☐ 5. chaud
☐ 6. mouillé
7. autres

☐ _____
☐ _____
☐ _____
☐ _____
☐ _____
☐ _____

☐ Total (2 items : succès)

Mots de localisation

☐ 1. en haut
☐ 2. en bas
☐ 3. là
☐ 4. ici
☐ 5. dans (ou dedans)
☐ 6. sur

3/...

7. autres

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ total (2 items : succès)

Mots d'utilité social

☐ 1. "bye-bye"

☐ 2. bonjour

☐ 3. ça

☐ 4. non

☐ 5. "y" en a plus

☐ 6. parti

☐ 7. s'il-vous-plait

☐ 8. merci

9. autres

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ total (3 items réussis: succès)

./...

Pointage

	Heures passées	Total
1. noms/pronoms		
2. mots distinctifs		
3. mots de localisation		
4. mots d'utilité social		
TOTAL		

READY-SET-GO: TEST

NOM: _____

DATE: _____

* Acquisitions de base: _____

_____

_____

* Motivation: _____

A) SECTION NON-VERBALE

1. Jeu fonctionnel (libre)

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

2. Imitation motrice ("fais ça")

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

B) LANGAGE RECEPTIF I

3. Identification d'objets ("touche-le")

1- _____;_____

2- _____;_____

3- _____;_____

C	I	PR

4. Identification d'images ("touche-le")

1- _____;_____

2- _____;_____

3- _____;_____

C	I	PR

C) LANGAGE RECEPTIF II

5. Compréhension verbes d'action ("fais verbe d'action")

	C	I	PR
1- _____			
2- _____			
3- _____			

6. Imitation de sons ("fais le?")

	C	I	PR
1- _____			
2- _____			
3- _____			

D) MOTS SIMPLES

7. Imitation de noms ("dis ?")

	C	I	PR
1- _____			
2- _____			
3- _____			

8. Production de noms (qu'est-ce que c'est)

	C	I	PR
1- _____			
2- _____			
3- _____			

9. Imitation d'un verbe d'action ("dis ?")

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

10. Production d'un verbe d'action ("qu'est-ce que je fais?")

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

DEBUT DE CONVERSATION SOCIALE

11. Imitation de deux mots ("dis?")

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

12. Emission de phrase de deux mots ou plus ("qu'est-ce qui se passe?")

1- _____

2- _____

3- _____

C	I	PR

READY-SET-GO
LISTE DE LANGAGE..

NOM: ______________________

DATE: ______________________

* Acquisitions de base: ______________________

* Motivation: ______________________

A) SECTION NON-VERBALE

1. Jeu fonctionnel

	V	A	I		V	A	I

2. Imitation motrice

	V	A	I		V	A	I

B) LANGAGE RECEPTIF I

3. Identification d'objets

	V	A	I		V	A	I

4. Identification d'images

	V	A	I		V	A	I

C) LANGAGE RECEPTIF II

5. Compréhension verbes d'action

	V	A	I		V	A	I

6. Imitation de sons

	V	A	I		V	A	I

D) MOTS SIMPLES

7. Imitation de noms

	V	A	I		V	A	I

8. Production de noms

V	A	I		V	A	I

9. Imitation d'un verbe d'action

V	A	I		V	A	I

10. Production d'un verbe d'action

V	A	I		V	A	I

DEBUT DE CONVERSATION SOCIALE

11. Imitation de deux mots

V	A	I		V	A	I

12. Emission de phrase de deux mots ou plus

V	A	I		V	A	I

"MEMO DU FRIGIDAIRE"

	V	A	I		V	A	I

DE: JAMES D. MAC DONALD

E.L.I. (Environnemental Language Inventory)

Traduction - maison

DEFINITIONS DES REGLES DE SEMANTIQUE ET GRAMMAIRE

- ou comment l'enfant combine-t-il deux ou + unités significatives ou mots pour créer une nouvelle unité grammaticale.
- ou comment l'enfant établit-il un nouveau type de relation entre 2 unités.

N.B. distinction entre <u>forme grammaticale</u>

comme: nom, mot d'action...

et <u>sémantique</u>

comme: agent (Maman boit), objet (touche Maman), modifiant (robe de Maman), et situation (lance à Maman).

REGLES DE SEMANTIQUE ET GRAMMAIRE (S G) ET ABREVIATIONS

A A	: Agent + action
A O	: Action + objet
Ag O	: Agent + objet
M Mé	: Modifiant + modifié
M Mé P	: Modifiant + modifié = Possession
M Mé R	: Modifiant + modifié = Récurrence
M Mé A	: Modifiant + modifié = Attribution
Négation + X	: Négation
X L A O	: Situation (+ agent ou objet)
X L Act	: Situation (+ action)
I X	: Introduction + phrase ou mot.

AGENT + ACTION (A A)

La règle dit que lorsqu'un enfant exprime une action faite par une personne ou chose, le mot d'action doit suivre le mot désigné comme agent.

Ex: Maman vient

Je pousse

Annie joue

Auto tourne

Il s'agit d'une des 3 règles les plus fréquentes de la conversation d'enfants qui commencent à faire des phrases.

ACTION + OBJET (A O)

D'après la règle courante, le mot d'action précède le mot utilisé comme objet.

Ex: regarde le soulier

joue sable

pousse auto

AGENT + OBJET (Ag O)

Voici la règle utilisée en bas par les enfants d'âge pré-scolaire et qui disparaît par la suite, sans le mot d'action.

Ex: Maman soupe (pour maman mange soupe)

Jérôme sable (pour Jérôme joue avec le sable)

Garçon balle (pour le garçon lance la balle).

MODIFIANT + MODIFIE (M Mé)

Où l'un des mots de la phrase apporte une modification à un autre mot. Il y a 3 classes de modifiant.

1) Modifiant + Modifié = Possession (M Mé P)

Cette règle apparaît plus lorsque l'enfant acquiert la notion de propriété (c'est à moi !) et de territoire.

Ex: Ma balle
Auto de papa
Assiette de Stéphanie.

2) Modifiant + Modifié = Récurrence (M Mé R)

Le premier mot est habituellement "encore" ou "un autre" et le second mot un nom ou un mot d'action. S G + utilisée en français.

Ex: encore lait
un autre biscuit
encore glisse.

3) Modifiant + Modifié = Attribution (M Mé A)

Très souvent, le modifiant est l'adjectif et il est dit avant ou après le modifié.

Ex: bloc rouge
maman belle
gros camion.

NEGATION + X = N X

L'enfant applique cette forme S G pour 3 différentes significations:

1) Non existence: Lorsque l'enfant a déjà connu l'existence d'une chose ou action mais ne l'espère plus.

Ex: y'en a plus jus

parti pain

fini glisse.

2) Réjection: Ce dont on parle est présent et imminent pour l'enfant, mais l'enfant s'y oppose.

Ex: Non soupe! (devant la présentation de la soupe)

Pas dehors! (devant l'invitation d'aller dehors).

3) Non reconnaissance: L'enfant s'oppose à une assertion qui a été faite.

Ex: La mère peut dire "biscuit" devant la présentation d'un biscuit: l'enfant dit "non biscuit": (galette).

X + LOCATION (A ou O) = X L A O (ou situation)

et

X + LOCATION (Act) = X L Act (ou situation)

Lorsque l'enfant utilise un mot pour indiquer où quelque chose est localisé ou où une action se déroule. La règle veut que la situation ou l'endroit soit dit en 2ième.

Ex: X L A O = balle chambre

bébé chaise

Kathleen maison

X L Act = Lance ici

Marche rue.

"INTRODUCTION" ← X = I X

Les mots dits pour attirer l'attention des proches avant d'exprimer quelque chose.

Ex: Regarde! jus

Salut tante

Cela livre

Ici Caroline.

Annexe VI.1

ENVIRONMENTAL LANGUAGE INVENTORY

Traduction-maison

Nom _____ Date de naissance _____

Date de passation du test _____ Examinateur _____

Notes _____

_____

- Directive C_1 = première directive donnée; début de conversation
- Réponse C_1 = première réponse à la question
- Directive d'imitation = suggestion de réponse, imitation
- Réponse imitation = imitation
- Directive C_2 = deuxième question de conversation
- Réponse C_2 = deuxième réponse à la question

Directive non-linguistique	Directive C_1	Réponse C_1	Directive d'imitation	Réponse imitation	Directive C_2	Réponse C_2
A. Agent + Action (AA)			"Dis..... ....."			

.../2

Annexe VI.2

1. Construction d'une tour de blocs; on la fait tomber	"Qu'est-ce qui arrive?"		"Les blocs tombent"		"Qu'est-ce qui arrive?"	
2. Embrassez la poupée et présentez-la pour qu'il l'embrasse	"Quest-ce que tu as fait?"		"J'embrasse le bébé."		"Qu'est-ce que tu as fait?"	
3. Dessinez une face souriante sur un papier	"Dis-moi, qu'est-ce que j'ai fait?"		"Tu écris sur un papier."		"Dis-moi qu'est-ce que j'ai fait?"	
B. Action = objet (AO)			"Dis..... ....."			
1. Faites semblant de lancer la balle à l'enfant	"Qu'est-ce que tu veux que je fasse?"		"...lance la balle"		"Qu'est-ce que tu veux que je fasse?"	

.../3

Annexe VI.3

2. Donnez un coup de pied à une grosse balle	"Qu'est-ce que je fais?"		"...donne un coup de pied à une grosse balle "		"Qu'est-ce que je fais?"	
3. Mettez la poupée dans la chaise	"Qu'est-ce que j'ai fait?"		"... met bébé dans chaise"		"Qu'est-ce que j'ai fait?"	
C. Agent + objet (AgO)			"Dis ...."			
1. Mettez l'auto sur la tête de l'examinateur	"Qu'est-ce que tu vois?"		"..... auto tête"		"Qu'est-ce que tu vois?"	
2. Poussez l'auto à l'enfant et faites le geste pour qu'il la retrouve	"Qu'est-ce que je devrais faire?"		"... tu pousses l'auto"		"Qu'est-ce que je devrais faire?"	

Annexe VI.4

3. Faites rouler la balle vers l'enfant et faites le geste pour qu'il la retrouve	"Dis-moi, qu' est-ce que tu as fait?"		"... j'ai poussé balle-là"		"Dis-moi, qu' est-ce que tu as fait?"	
Modificateur + Modifié			"Dis....."			
1. (Possession) Pointez les pantalons ou robe de l'enfant	"Parle-moi de ça"		"....mon pantalon ou ma robe"		"Parle-moi de ça"	
2. (Recurence) Donnez une gorgée de jus à l'enfant, tenez clairement le verre pour lui en donner encore	"Qu'est-ce que tu veux?"		"..,veux encore jus"		"Qu'est-ce que tu veux?"	
3.(Attribution) Montrez une grosse et une petite balle à l'enfant	"Dis-moi qu' est-ce que tu veux?"		"...je veux la grosse balle"		"Dis-moi, qu' est-ce que tu veux?"	

Annexe VI.5

E. Négation + X			"Dis....."			
1. Montrez une auto à l'enfant	"C'est un chien"		"... non, c'est une auto"		"C'est un chien"	
2. Montrez la poupée à l'enfant et faites-la pleurer	"Dis-lui de ne pas pleurer"		"... pleure pas bébé"		"Dis-lui de ne pas pleurer"	
3. Montrez un sac ouvert à l'enfant	"Entre dans le sac"		"...je ne suis pas capable"		"Entre dans le sac"	
F. X (Agent ou objet) + Situation (XL+AO)			"Dis....."			

Annexe VI.6

1. Montrez le chien à l'enfant	"Dis-moi où est le chien"		".....ici"		"Dis-moi où est le chien"	
2. Mettez la petite balle dans la tasse	"Où est-elle?"		"... balle dans la tasse"		"Où est-elle?"	
3. Poussez l'auto en bas de la chaise	"Qu'est-ce qui arrive?"		"... l'auto tombe sur le sol"		"Qu'est-ce qui arrive?"	
4. X(Action)+ (Situation) (XL+Act)			"Dis....."			
1. Sautez ou faites sauter la poupée	"Qu'arrive-t-il?"		"..... saute en haut"		"Qu'arrive-t-il?"	

Annexe VI.7

2. Soyez prêt à lancer la balle	"Dis-moi quoi faire"		"... lance la balle ici"		"Dis-moi quoi faire"	
3. Mettez le livre dans le sac	" Qu'est-ce que je fais?		"... mets le livre dans le sac"		"Qu'est-ce que je fais?"	
H. Introducer + X (IX)			"Dis....."			
1. Montrez la poupée	"Elle vient juste d'arriver, dis-lui bonjour"		"....bonjour poupée"		"Elle vient juste d'arriver, dis-lui bonjour"	
2. Pointez le pantalon ou la robe de l'enfant	"Parles-moi de ça"		".... c'est mon pantalon (robe"		"Parles-moi de ça"	

.../8

a/...

3. Montrez les deux poupées puis tendre la poupée garçon	"Qu'est-ce que c'est?"		"..... c'est la poupée garçon"		"Qu'est-ce que c'est?"	

...B

ELI FEUILLE DE MARQUAGE

Réponse de l'enfant	Longueur des mots		Sémantique			Grammaire					Type de Réponse		
	Tot	Int	A A	A O	AC O	M Mé	N V	V L AO	V L AC	I V	[illegible]	[illegible]	[illegible]
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													
11.													
12.													
13.													
14.													
15.													
16.													
17.													
18.													
19.													
20.													
21.													
22.													
23.													
24.													
25.													
26.													
27.													
28.													
29.													
30.													
Sous total													

Annexe VI.10

ELI FEUILLE DE MARQUEGE

Réponse de l'enfant	Longueur des mots: Tot	Int	Sémantique: A A	A O	AG O	M [illegible]	Grammaire: N X	X L AO	X L AC	I X	Type de Response: Imitation	Conversation	Spontanée
31.													
32.													
33.													
34.													
35.													
36.													
37.													
38.													
39.													
40.													
41.													
42.													
43.													
44.													
45.													
46.													
47.													
48.													
49.													
50.													
	Tot	Int									I	C	S

	T	I		I	C	S
1. Nombre total de mots			1. Mots			
2. Nombre réponses de l'enfant			2. Réponse de l'enfant			
3. MLU=$\frac{1}{2}$			3. MLU = 1/2			

11/...

3/...

FEUILLE DE MARQUAGE

Conversation,

Longueur	Tot	Int	TR	A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
A.1											
A.2											
A.3											
B.1											
B.2											
B.3											
C.1											
C.2											
C.3											
D.1											
D.2											
D.3											
E.1											
E.2											
E.3											
F.1											
F.2											
F.3											
G.1											
G.2											
G.3											
H.1											
H.2											
H.3											
	Long. Tot	Int		A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
TM			T R								

Imitation

Longueur	Tot	Int	TR	A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
A.1											
A.2											
A.3											
B.1											
B.2											
B.3											
C.1											
C.2											
C.3											
D.1											
D.2											
D.3											
E.1											
E.2											
E.3											
F.1											
F.2											
F.3											
G.1											
G.2											
G.3											
H.1											
H.2											
H.3											
	Long Tot	Int		A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
TM			T R								

Conversation,

Longueur	Tot	Int	TR	A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
A.1											
A.2											
A.3											
B.1											
B.2											
B.3											
C.1											
C.2											
C.3											
D.1											
D.2											
D.3											
E.1											
E.2											
E.3											
F.1											
F.2											
F.3											
G.1											
G.2											
G.3											
H.1											
H.2											
H.3											
	Long. Tot	Int		A A	A O	Ag O	M M	N X	X L Ag	X L Ac	I X
TM			T R								

	Tot	Int	Conversation,		Tot	Int	Imitation		Tot	Int	Conversation,
1. TM				TM				TM			
2. TP				TP				TP			
3. MLU = ½				MLU = ½				MLU = ½			

SG

Code

TM total mots
TP mots enrégistrés
MLU = ½ Longueur phrase TM/TP significative
TR règles totales
Tot total
Int intelligible

Code		*Rule*	*Example*
A	AA	Agent + Action	papa lance
B	AO	Agent + Object	papa balle
C	AcO	Action + Object	lance balle
D	M Mé	Modifiant + Modifié	mon papa grosse balle encore balle
E	NX	Negation + X	pas balle
F	XLo	Location (Agent/Object)	balle ici
G	XLac	Location (Action)	lance balle
H	IX	Introducer	né! papa

ELI FEUILLE SYNTHESE

Règles grammaticales et sémantiques

Règle	Conversation, Freq	Freq %Net	Rang	Imitation Freq	Freq %Net	Rang	Conversation, Freq	Freq %Net	Rang	Jeu libre Freq	Freq %Net	Rang
Agent + Action (AA)												
Action + Object (AO)												
Agent + Object (AgO)												
Modifiant + Modifié												
Negation + X (NX)												
X + Location (Agent/Object) (XL + AO)												
X + Location (Action) (XL + A												
"introduce" + X (IX)												
Total												

longueur de la phrase
à partir de la feuille de marquage MLU = ?

	Conversation, Total	Intelligible	Imitation Total	Intelligible	Conversation, Total	Intelligible	Jeu libre Total	Intelligible
MLU								

Intelligibility

Pour déterminer: diviser le nombre total de mots intelligibles par le total des mots de l'enfant de la colonne de chaque mode de communication C_1, I, C_2 et jeu libre.

Conversation: Intel: mots / nb. t. mots = _____ ou _____ %

Imitation: I / T = ou ... %

Conversation, C_2: C_2 / T = ou ... %

Jeu libre: JL / T = ou ... %

PLAN MOTEUR GLOBAL

Elève 1 fait...	Elève 1 travaille...
1. Marche, court, roule avec aisance	1. Une démarche plus solide et plus contrôlée 2. À sauter et atterrir debout 3. À regarder la balle qu'on lui lance 4. À lancer devant elle 5. À monter et descendre les escaliers en s'appuyant à la rampe d'une main

LANGAGE

Elève 1 fait...	Elève 1 travaille...
	1. À répéter le nom des enfants 2. À répéter activement aux leçons du Pea Body tout particulièrement

SOCIALISATION

Elève 1 fait...	Elève 1 travaille...
1. Elle sait attendre son tour quand il s'agit d'une activité qu'elle aime	- Sa participation à une activité de groupe pendant au moins cinq (5) minutes - À exécuter immédiatement la consigne demandée 2 fois/3 - La reconnaissance d'au moins trois (3) étapes de la routine de la collation

MOTRICITE FINE

Elève 1 fait...	Elève 1 travaille...
1. De petits encastrements 2. Du gribouillage	1. Le tracé de différentes lignes 2. La tenue d'un objet entre le pouce et l'index

CONCEPTUALISATION

Elève 1 fait...	Elève 1 travaille...
	- La reconnaissance de la forme ronde - La reconnaissance des différentes textures (doux, rude, rugueux, lisse)

EXPLORATION

<u>Matériel Bricolage</u>

Elle explore papier collant, peinture au doigt, ciseaux, crayons cire, brocheuse, poinçon

<u>Matériel de jeu</u>

Elle explore ballons, balles, les cordes, sacs de fèves, les anneaux de [illegible] et les patins

Annexe VII.5

MOTRICITE GLOBALE

Elève 2 fait...	Elève 2 travaille...
1. Court maintenant d'une façon plus dégagée	1. A se déplacer du côté droit (lors des rondes)
2. Elle grimpe sans avoir peur dans les escaliers	2. A solidifier sa marche
	3. A continuer à faire de petits sauts avec impulsion à deux (2) pieds
	4. A regarder la balle qu'on lui lance
	5. A lancer devant elle
	6. A monter et descendre les escaliers en alternant les pieds

MOTRICITE FINE

Elève 2 fait...	Elève 2 travaille...
1. Elle trace des lignes verticales, horizontales et échelles	1. A ouvrir la porte
2. Elle peut ramasser de petits objets	2. A bouger chacun de ses doigts indépendamment
3. Elle fait de petits encastrements (6 à 8 morceaux)	3. A tenir de petits objets entre le pouce et l'index
	4. A tenir des ciseaux

LANGAGE

Elève 2 fait...	Elève 2 travaille...
1. Elle répète des mots sur demande	1. A prononcer chaque syllabe des mots qu'on lui demande de répéter
2. Elle parle beaucoup en regardant le gros livre des mots	2. A répondre elle-même à sa question: "Qu'est-ce que c'est-ça?"
3. Nomme le nom de chacun des enfants	

CONCEPTUALISATION

Elève 2 fait...	Elève 2 travaille...
1. Elle reconnaît des choses	1. A reconnaître et identifier le rond
2. Elle connaît les noms de chacun des enfants	2. A compter jusqu'à 3 en imitant
	3. A reconnaître différentes textures (doux, rude, etc.)

SOCIALISATION

Elève 2 fait...	Elève 2 travaille...
1. Elle fait connaître ses besoins (ou importe le moyen)	1. A demander de l'aide sans continuement pleurnicher
2. Elle joue des tours	2. A calculer immédiatement la consigne qu'on lui demande 2 fois/3
	3. A terminer ce qu'elle a commencé avant de changer de jeu
	4. A exécuter trois (3) étapes de la collation sans qu'on lui demande
	5. A partager un jeu avec un autre enfant

EXPLORATION

Matériel de bricolage

Elle explore papier collant, peinture au doigt, ciseaux, crayons de cire, brocheuse, poinçon

Matériel de jeu

Elle explore ballons, balles, les cordes, sacs de fèves, les anneaux de caoutchouc et les cubes

Annexe VII.3

MOTRICITE GLOBALE

L'élève fait...	L'élève travaille...
1. Elle marche, court, roule et saute assez librement mais non sans difficulté	1. A monter et descendre les escaliers en alternant les pieds 2. A contrôler son corps lorsqu'elle fait un mouvement précis 3. A sauter et atterrir de bout 4. A courir d'une façon plus rythmée sans constamment faire des sauts

MOTRICITE FINE

L'élève fait...	L'élève travaille...
1. Peut ramasser de petits objets 2. Peut manipuler les blocs de façon constructive 3. Des petits encastrements de 6 à 8 morceaux	1. A ouvrir la porte 2. A bouger chacun de ses doigts indépendamment 3. Découper sur une ligne droite 4. A utiliser le papier collant 5. A imiter des jeux de main complexes

LANGAGE

L'élève fait...	L'élève travaille...
- Elle répète les mots sur demande - Elle s'exprime spontanément dans une situation de jeu (pas toujours compréhensible par l'adulte)	1. A bien prononcer chaque syllabe des mots qu'elle répète 2. A diminuer son bégaiement lorsqu'elle veut dire quelque chose 3. A comprendre ce qu'on lui demande

CONCEPTUALISATION

L'élève fait...	L'élève travaille...
1. Elle connaît plusieurs parties de son corps 2. Associer des objets aux images 3. Elle connaît le rouge le bleu et l'orange	1. A reconnaître et identifier le rond 2. A compter jusqu'à 3 en imitant 3. A reconnaître différentes textures (doux, rude, etc.) 4. A reconnaître dans toutes sortes de situations les différentes couleurs qu'elle connaît Ex. dans les jeux

SOCIALISATION

L'élève fait...	L'élève travaille...
	1. A s'occuper de son affaire 2. A faire ce qu'on lui demande 2 fois/3 3. A terminer ce qu'elle a commencé avant de changer de jeu 4. A partager un jeu ou une action avec un autre enfant 5. A respecter les consignes 6. A cesser de courir partout dans l'école

EXPLORATION

Matériel de bricolage

Elle explore peinture digitale, ciseaux, crayons cire, brocheuse poinçon, papier collant

Matériel de jeu

Elle explore ballons, balles, cordes, sac de fèves, anneaux de caoutchouc et les patins

Annexe VII.4.

MOTRICITE GLOBALE

Elève A fait...	Elève A travaille...
1. Il aime beaucoup courir et le fait facilement mais non sans tomber 2. Il peut sauter	1. A s'asseoir correctement pendant au moins trois (3) minutes 2. A sauter et A atterrir debout 3. A marcher sans toujours avoir les genoux fléchis 4. A regarder où il va 5. A lancer devant lui

MOTRICITE FINE

Elève A fait...	Elève A travaille...
1. Peut manipuler de façon constructive les blocs 2. Peut faire des casse-tête de 10 morceaux (autobus, ferme)	1. A faire des boules (papier, plasticine) 2. A bouger chacun de ses doigts le plus indépendamment possible

LANGAGE

Elève A fait...	Elève A travaille...
1. Répète des mots sur demande 2. Des phrases A 3 ou 4 mots spontanément	1. A bien prononcer chaque syllabe des mots qu'il répète 2. A répondre A la question: "Qu'est-ce que tu fais?"

CONCEPTUALISATION

Elève A fait...	Elève A travaille...
1. La distinction entre long et court 2. Il est capable de compter 1, 2, 3, 4, 5 en résultat 3. L'identification de plusieurs parties de son corps 4. Il connaît la notion des dessous	1. A reconnaître et identifier le cercle 2. La notion des nombres 2 et 3 3. A reconnaître et identifier le bleu et le rouge

SOCIALISATION

Elève A fait...	Elève A travaille...
1. Il entre en contact avec plaisir avec les adultes en présence 2. Il essaie d'entrer en relation avec les autres enfants du groupe 3. Il distribue avec plaisir les sauverons des enfants	1. A rester avec le groupe quand il a terminé une activité qu'il aime (pas se lancer par terre) 2. A demander l'aide de l'adulte face A une difficulté 3. Peut collaborer aux demandes de l'adulte dans 50% du temps 4. A participer A l'activité de groupe pendant au moins 5 minutes 5. A accepter la présence d'un autre enfant quand il joue autour du carré de sable

EXPLORATION

Matériel de bricolage

Il explore peinture digitale, ciseaux, crayons cire, brocheuse, poinçon, papier collant

Matériel de jeu

Il explore ballons, balles, cordes, sac de fèves anneaux de caoutchouc et les coins

Annexe VII.5

MOTRICITE GLOBALE

Elève 5 fait...	Elève 5 travaille...
N.B. Elle a besoin de vivre beaucoup d'expériences sur ce plan. Elle est peu sécure dans sa démarche donc moins confiante en elle-même	1. A marcher d'une façon plus sécure 2. A monter les escaliers en alternant les pieds sans s'arrêter entre chaque marche 3. A apprendre au sauter avec impulsion à 1 pied 4. A regarder la balle qu'on lui lance

MOTRICITE FINE

Elève 5 fait...	Elève 5 travaille...
1. Des encastrements de 6 à 8 morceaux 2. Jeux de loto simples (fruits et animaux) 3. Connaît l'usage du matériel de bricolage suivant: ciseau, papier collant poinçon 4. Peut manipuler des petits objets	1. A bouger chacun de ses doigts le plus indépendamment possible 2. A apprendre à découper en suivant une ligne droite

LANGAGE

Elève 5 fait...	Elève 5 travaille...
	1. A répéter des mots sur demande verbale 2. A participer aux leçons de langage (Pea Body) plus activement

CONCEPTUALISATION

Elève 5 fait...	Elève 5 travaille...
1. La distinction entre petit et gros 2. L'imitation de jeux de mains simples 3. Le tracé de lignes verticales et horizontales	1. A reconnaître et identifier le cercle 2. A apprendre à compter jusqu'à 3 3. A reconnaître le rouge et le bleu 4. La reconnaissance et le toucher de différentes textures

SOCIALISATION

Elève 5 fait...	Elève 5 travaille...
1. Elle distribue les napperons aux enfants 2. A l'occasion, elle rend de petits services dans la classe (ramasser les jeux)	1. A ne pas mettre tous les objets dans sa bouche 2. A participer plus spontanément aux activités de groupe 3. A exécuter la consigne demandée 2 fois/3

EXPLORATION

Matériel de bricolage

Elle explore peinture digitale, ciseaux, crayons cire, brocheuse, poinçon, papier collant

Matériel de jeu

Elle explore ballons, balles, cordes, sac de fèves, anneaux de caoutchouc et les patins

Annexe VII.5

MOTRICITE GLOBALE

Elève fait...	Elève travaille...
1. Court, saute, roule et marche avec aisance	1. Son équilibre statique. Ex: tenir debout sur un pied les yeux fermés 2. Ses déplacements à différents niveaux (haut, petit bonhomme, bas) et différentes directions

LANGAGE

Elève fait...	Elève travaille...
1. Elle répète des mots sur demande verbale à l'occasion elle répète de courtes phrases	1. A faire la présentation des napperons des enfants 2. A répondre verbalement aux questions qu'on lui pose 3. A répondre à la question: "Qu'est-ce que tu fais?" 4. A s'exprimer de façon spontanée

SOCIALISATION

Elève fait...	Elève travaille...
1. A l'occasion, elle aide un autre enfant à se déshabiller et/ou s'habiller 2. A l'occasion, elle rend des services dans la classe: a) collation b) ramasser des jeux, etc...	1. A partager un jeu ou une activité avec un autre enfant 2. A laisser K. se débrouiller seule 3. A faire une commission simple dans l'école

MOTRICITE FINE

Elève fait...	Elève travaille...
1. Du découpage sur une ligne droite 2. Une utilisation adéquate du papier collant 3. L'enfilement de perles	1. Le découpage d'un cercle et du carré

CONCEPTUALISATION

Elève fait...	Elève travaille...
1. Connaître les notions: dessus, dessous, devant, derrière, à côté, endroit, envers, haut, bas 2. La distinction entre le rouge et le bleu	1. La reconnaissance et l'identification du cercle et du carré 2. La notion des nombres deux (2) et trois (3)

EXPLORATION

Matériel de bricolage

Elle explore peinture digitale, ciseaux, crayons cire, brocheuse, poinçon, papier collant

Matériel de jeu

Elle explore ballons, balles, cordes, sac de fèves, anneaux caoutchouc et les patins

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 1

Acquis	A acquérir
Socialisation à la maison:	
- Dit merci toute seule	- Répéter des actions sur demande après incitation de l'adulte
- Aime jouer à représenter la famille en faisant le bébé	- Référer à elle-même par son nom
- Reste dans sa cour	- Connaître son sexe
- Ecoute une histoire à partir d'une ligne pendant cinq (5) à dix (10) minutes	
Langage:	
	- Imitation de noms à partir d'une liste de langage acquis et intégré précédemment
	- Production des noms de deux (2) syllabes simples
	- Exiger qu'elle nomme un minimum de choses qu'elle veut obtenir
	- Production de quelques mots d'action

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 2

Acquis	A acquérir
Socialisation à la maison:	
- Début de jeu de fantaisie	- Peut attendre qu'on s'occupe d'elle
- Aime être en présence de d'autres membres de la famille	- Ne connait pas son sexe
	- Exécute des tâches simples: ranger ses jouets...
	- Demande la permission d'utiliser les jouets avec lesquels ses frères jouent
Langage:	
	- Eliminer les "introductions" selon la méthode ELI (qu'est-ce-cé-ça, à qui ça?)
	- Produire des phrases de trois (3) mots

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 3

Acquis	A acquérir
Socialisation:	
- Entre facilement en contact avec les adultes et les autres enfants	- Apprendre à coucher seul et à demeurer dans son lit durant la sieste et la nuit
- Aime explorer son entourage	- Apprendre à rentrer seulement chez elle lorsqu'elle a besoin de quelque chose
	- Apprendre à reconnaître son chemin pour revenir chez elle
Langage:	
- Manifeste ses besoins spontanément par le langage	- Regarde un livre avec un parent et dire deux (2) mots spontanément (agent + action)
- Aime communiquer avec une autre personne par le langage	- Eliminer le "jargon" non significatif
- Produit des petites phrases par imitation	

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 4

Acquis	A acquérir
Socialisation à la maison:	
- Commence à référer à lui-même par son nom	- Prend plaisir à partager un jeu de type "psycho-moteur" avec l'adulte
- Commence à faire des échanges avec ses frères lorsqu'il veut un jouet précis	- Rencontrer et jouer avec d'autres enfants de son entourage
- Combine plusieurs jeux ensemble	
Langage:	
- Produit des noms ou des mots d'action	- Choisir la méthode de langage appropriée pour Jérôme
	- S'il y a lieu, commencer le travail de Ready-Set-Go par l'imitation de deux (2) mots (nom + mot d'action)

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 5

Acquis	A acquérir
Socialisation à la maison:	
- Se sent à l'aise dans un milieu autre que celui de la maison (école)	- Diminuer les pleurs dans une situation non appropriée - Prendre plaisir à partager des activités stimulantes avec ses proches - Agrandir son environnement (magasins, parenté, garderie occasionnelle, ...)
Langage:	
- Prend plus de plaisir dans les activités reliées au langage (livre, magnétophone, ...)	- Regarder cinq (5) secondes la personne qui lui parle - Imitation de noms et de mots d'action

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

ECOLE SAINT-JEAN

Objectifs de travail à la maison

Novembre à février

Elève 6

Acquis	A acquérir
Socialisation:	
- Commence à partager les jeux de son frère et de sa soeur	- Exprimer à ses parents qu'elle est contente de les revoir après s'être fait garder
- S'intéresse davantage à des activités de bricolage en explorant le matériel disponible à la maison	- Prendre du plaisir à être en relation, à être ensemble mère-fille, père-fille
	- Introduire Stéphanie dans les jeux des deux (2) autres enfants
	- Varier ses activités (bricolage, jeux sociaux, ...)
Langage:	
- A plus le goût de communiquer par le langage	- Ecouter une histoire
- Accepte de participer à des jeux de langage avec ses frères et soeur	- Dire des phrases de deux (2) à trois (3) mots spontanément

Commission scolaire Ancienne-Lorette — Ecole Saint-Jean

PROJET MAISON

Nom _____

Secteur de développement _____

But à atteindre _____

Développement de l'activité:

- Encouragement

Fréquence de l'exercice:

L'enfant aura réussi quand:

Remarque:

.../2

FICHE QUOTIDIENNE D'EXERCICES

NOM: _____

Critère de succès: _____

ITEM	SUCCES/ECHEC				REPOISE DONNEE
	1	2	3	non	

ITEM	SUCCES/ECHEC				REPOISE DONNEE
	1	2	3	non	

DATE: _____

Date									Note

Annexe X.1

RAPPORT DU PARENT

Inventaire sur la communication
Adaptation du CLEVE

Informations générales:

1. Date _____

2. Nom de l'enfant _____ Date de naissance _____

3. Nom des frères et soeurs _____ Age _____

_____

_____

_____

4. Nom de la mère _____ Occupation _____

5. Nom du père _____ Occupation _____

6. Adresse _____

7. Téléphone _____

8. Qui joue le plus avec l'enfant? _____

9. Qui a le plus de succès avec l'enfant? _____

10. Quel autre adulte passe assez de temps avec l'enfant (ami, relation, soeurs, professeur, voisin ...)? _____

11. Quel est le jouet préféré de votre enfant? _____

12. Quelles sont les activités préférées de votre enfant? _____

13. Quels sont les aliments ou breuvages préférés de votre enfant? _____

_____

14. a) Votre enfant est-il malade souvent? _____

b) Reçoit-il des médicaments? _____

c) A-t-il déjà été hospitalisé? Où? _____

Combien de temps? _____

Maladie ? _____

15. Votre enfant a-t-il déjà fréquenté une garderie, un centre de stimulation, une école, ...? Oui ____ Non ____ Si oui:

Nom de l'endroit _____

Adresse _____

Responsable _____

Du _____ au _____

16. Votre enfant a-t-il été vu pour évaluation du langage et programme?

Si oui: Où _____

Quand _____

Nom du spécialiste _____

17. Autre(s) thérapie(s)

Physique _____ Counseling _____

Occupationnelle _____ Nutrition _____

Ouïe _____ Psychologique _____

Comportement _____

Donnez brièvement les résultats _____

_____

_____

18. Où aimeriez-vous que votre enfant fasse des progrès (groupez vos réponses: 1. le plus recherché, puis 2, 3, ... etc: il n'est pas nécessaire de noter toutes les cases)

a) se déplacer (course, tricycle....) ☐

b) nourriture ☐

c) faire sa toilette ☐
d) relations avec les gens ☐
e) prêter attention ☐
f) contrôler son caractère ☐
g) utiliser ses mains ☐
h) jouer ☐
i) écouter ☐
j) comprendre de qu'on lui dit ☐
k) suivre les directives qu'on lui donne ☐
l) parler ☐
m) aller vers les autres ☐
n) comprendre des choses plus compliquées ☐
o) autres (spécifiez) ☐

19. Quel est votre principal souci concernant votre enfant? _____

_____

_____

20. Selon vous, quel niveau de langage/communication votre enfant pourra-t-il atteindre? _____

Façons de communiquer:

21. De quelle façon votre enfant communique-t-il avec son entourage?

Votre enfant...	Oui	Non	Exemple
a. donne les gens ou les choses	___	___	_____

A/...

	Oui	Non	Exemple
2. Demande de l'aide (ex: ouvre la porte	___	___	_____
3. Demande une question ou une information (ex: qu'est-ce que c'est? où est papa?)	___	___	_____
4. Répète les mots des autres	___	___	_____
5. Appelle quelqu'un	___	___	_____
6. Accueille quelqu'un	___	___	_____
7. Se parle à lui-même	___	___	_____
8. Demande à quelqu'un de faire quelque chose	___	___	_____

22. Quelles sont les choses que vous faites pour votre enfant? (ex: nourriture, toilette, bain, ...) _____

_____

LANGAGE

Attention:

23. Donnez au moins deux (2) situations au cours desquelles votre enfant est attentif. (Ex: regarder la télévision, regarder un livre, jouer à un tel jeu, ...). Donnez un aperçu du temps pendant lequel l'enfant peut maintenir son attention dans ce jeu spontané.

Exemples:	Pendant....
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____

Jeu:

24. Décrivez des exemples du jeu de votre enfant selon les notes suivantes.

5'...

Si votre enfant ne joue pas tel qu'indiqué, inscrivez "non".

1. Utilise les objets de façon inappropriée (ex: lance ou porte à la bouche).

   oui ____ non ____ exemple:_____

2. Explore (manipule les objets. (ex: vide un contenant....)

   oui ____ non ____ exemple: _____

3. Utilise les objets selon leur usage courant (pousse une auto, lit un livre, se peigne avec un peigne...).

   oui ____ non ____ exemple: _____

4. Utilise un objet courant d'une manière créative et imaginative (ex: utilise une boîte comme un berceau de poupée ou un soulier comme marteau).

   oui ____ non ____ exemple: _____

5. Simule la présence d'un objet, d'un animal ou d'une personne (prétend qu'il joue avec un ami alors qu'il n'y a personne, qu'il est un héro de T.V.....)

   oui ____ non ____ exemple: _____

Imitation:

23. Donnez des exemples où votre enfant imite immédiatement les actions qu'il peut voir.

_____

_____

24. Donner des exemples d'actions que votre enfant imite sans être en présence immédiate dans la situation. (ex: l'enfant frappe avec le marteau, comme son papa l'a fait hier ou la semaine dernière...).

_____

_____

6/...

Langage spontané:

27. Ecrivez ce que votre enfant dit de lui-même, en situation de jeu libre.

_____

_____

_____

Croyez-le ou non, vous êtes sur le point de terminer. Nous espérons que vous avez apprécié certaines questions et avez appris à mieux connaître votre enfant. Nous savons que ce questionnaire-inventaire demande une bonne somme de travail mais nous vous proposons encore juste quelques questions de plus.

28. Qu'est-ce que vous souhaitez que votre enfant fasse dans un an (neuf (9) mois scolaires), qu'il ne fait pas aujourd'hui?

_____

_____

_____

29. Avez-vous confiance qu'il y parviendra? _____

_____

30. Spécifiquement au niveau du langage, qu'est-ce-que vous souhaitez que votre enfant acquierre (compréhension, parler, ...)?

_____

_____

31. Y a-t-il d'autres informations ou commentaires additionnels que vous aimeriez donner, à propos de votre enfant?

_____

_____

_____

/...

Nom:

DEVELOPPEMENT MOTEUR

MARCHE

Arrière		
De côté		
Sur une ligne: - avant	- arrière	
Sur la pointe des pieds		
Sur talon		
Petit bonhomme (marche du canard)		

COURSE

Avant		
Arrière		
De côté		
Passer par-dessus des obstacles en courant		

SAUT (avant, arrière, de côté)

Sur place et en avançant		
A partir de différentes hauteurs		
3 ou 4 sauts continus sur place		
3 ou 4 sauts continus en avançant et/ou reculant		
Kangourou, lapin		

Nom:

<u>LANCER</u> (un ballon et/ou une balle)		
A 2 mains devant soi		
A 1 main (dominante ou non) devant soi		
A un ami placé près de lui		
Sur le mur (position assise)		
Sur le mur (position debout)		
Sur une cible		
Lancer et rattraper sa balle et/ou ballon		
<u>ATTRAPER</u> (à 2 mains et 1 main)		
Un ballon et/ou balle qui roule (position assise)		
Un ballon et/ou balle qui fait <u>plusieurs</u> petits bonds		
qui fait un <u>gros</u> bond		
qui fait <u>aucun</u> bond		
Faire bondir et rattraper un ballon et/ou une balle		
<u>ROULER</u>		
Roulade avant		
Roulade arrière		
Rouler de côté (billots)		

Nom:

SCHEMA CORPOREL

RECONNAIT	SUR SOI	SUR AUTRUI
tête		
yeux		
joues		
oreilles		
nez		
bouche		
ventre		
dos		
bras		
mains		
doigts		
épaules		
coudes		
jambes		
genoux		
pieds		
orteil		
cou		

Dessine la tête d'un bonhomme

Dessine un bonhomme

Reconnaît les parties manquantes d'un bonhomme (Compléter un dessin)

AUTONOMIE

Enfile ses habits d'hiver seul		
Enlève ses habits d'hiver seul		
Met ses bottes		
Met et enlève son chapeau et ses mitaines		
Défait sa fermeture éclair		
Enfile sa fermeture éclair		
Boutonne		
Déboutonne		
Croise les lacets		
Défait le noeud		
Fait le noeud		
Fait la boucle		
Plie son linge		
Range son linge		
Range ses choses après la collation sur demande		
Range ses choses après la collation spontanément		

Nom:

LANGAGE

Langage réceptif

Comprend un ordre simple

Regarde dans les yeux quand on lui parle

Peut porter attention pendant 5 min.

Peut porter attention pendant 10 min.

Répond à son nom

Est attentif à des histoires simples

Reconnaît et identifie les sons usuels de son environnement

Langage expressif

Dit bonjour - sur demande - spontanément

Dit mots - sur demande - spontanément

Dit seulement les dernières syllabes des mots

Dit des mots de deux syllabes

Dit seulement les dernière syllabes des mots

Combines deux mots trois mots

Pose constamment des questions

Parle de lui en employant son propre nom

Donne son nom et prénom

Répète sur demande - des mots - phrases

S'exprime spontanément avec - sons - mots - phrases

Imite des bruits: - train - horloge - avion - auto

Imite des sons: - oiseau - canard - chien - boeuf

- coq - mouton - cloche - abeille

Nom:

SOCIALISATION

S'amuse seul		
Partage un jeu et/ou un jouet		
Va spontanément vers les autres enfants		
Va spontanément vers des adultes étrangers (visiteurs dans la classe)		
Attend son tour		
Va chercher le lait avec Denise		
Va chercher le lait seul ou avec d'autres enfants		
Recherche l'approbation de l'adulte pour un comportement adéquat		
Exprime son affection		
Adopte des comportements pour attirer l'attention		
Veut aider les parents à certaines tâches		
Imite le comportement de l'adulte		
Peut attendre que ses besoins soient comblés		
Reconnaît garçon et fille		

ANNEXE XI.7

Nom:

NOTIONS SPATIALES

Connaît	avec l'enfant comme point de référence		avant un objet comme point de référence	
En avant				
En arrière				
En haut				
En bas				
Dessus				
Dessous				
A côté				
Endroit				
Envers				
Autour				

Nom:

CONCEPTS

FORMES	ROND		CARRE		TRIANGLE	
Reconnaît la forme sur image						
Reconnaît des objets						
Nomme les formes						
Découpe un modèle						
Dessine la forme sur demande						
Dessine la forme spontanément						

NOMBRE ET QUANTITES		
Compte 1 - 2 et connaît la quantité		
Compte 1 - 2 - 3 - 4 et connaît la quantité		
Petit		
Gros		
Beaucoup		
Peu		
Plus petit que		
Plus grand que		
Long		
Court		

TRACÉS DE LIGNES

Croix

Echelle

Le signe plus (+)

Relier des points qui représentent des formes géométriques ou autres

Nom:

QUALITES

Mince		
Epais		
Doux		
Rugueux		
Salé		
Sucré		
Chaud		
Froid		
Sombre		
Clair		
Brillant		

COULEURS

Rouge		
Bleu		
Jaune		
Vert		
Orange		
Noir		
Blanc		
Rose		

ANNEXE XI.10

Nom:

Pareil (par la couleur)		
Pareil (par la forme)		
Pas pareil		
Classifie par la forme seulement		
Classifie par la couleur seulement		
Classifie par la couleur et la forme		

ANNEXE XI.11

Nom:

BRICOLAGE

Manipulation de:	manipulation		utilise correctement	
Crayon (de bois et de cire)				
Ciseau (entaille et découpage)				
Papier collant				
Brocheuse				
Attache-feuille				
Plasticine				
Colle				
Poinçon				
Punaise				
Epingle à linge				
Peinture doigt				
Pinceau				
Masking tape				

QUESTIONNAIRE DE RE-EVALUATION DU PROJET-PILOTE
ADRESSE AUX PARENTS DES ELEVES
DE PRE-MATERNELLE DE 79-80

Evaluation globale:

1. Si votre enfant n'avait pas participé au projet, qu'est-ce que cela aurait changé pour votre enfant?

   _____

   _____

   _____

   Et pour vous? _____

   _____

   _____

2. Qu'est-ce qui a été le plus important pour vous, la fréquentation scolaire ou l'aide du travailleur social? Est-ce d'égale importance? Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

3. Que vous apportait le travailleur social, principalement?

   _____

   _____

   _____

Evaluation sur des points précis:

4. Etiez-vous suffisamment informés de ce qui se passait à l'école?

   _____

.../2

Si non, qu'auriez-vous souhaité?_____

_____

_____

5. Que pensez-vous de la forme de travail qui vous était demandé à la maison?

_____

_____

Auriez-vous souhaité rencontrer Lucie plus souvent? _____

_____

6. Auriez-vous souhaité rencontrer d'autres parents pour discuter de points précis?

_____

7. Pensez-vous qu'il aurait été avantageux que ce soit la même personne qui aurait travaillé avec les enfants et avec vous?

_____

_____

8. Autres commentaires _____

_____

_____

Merci beaucoup!